Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 9570300
Centre d'intérêt: 220

Barbeau, Denise.

Analyse de déterminants et d'indicateurs de la motivation scolaire d'élèves du collégial / [Denise Barbeau]. -- Montréal : Collège de Bois-de-Boulogne, 1994.
xxvii, 455 p. : ill. ; 28 cm.

"Cette recherche a été subventionnée par le Ministère de l'enseignement supérieur et de la science dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage". Résumé: p. [iii]. Code: 1532-0519. Bibliogr.: p. [329]-336.

ISBN 2-921331-30-6

Vedette(s)-secondaire(s): Collège de Bois-de-Boulogne

Descripteur(s): Motivation d'apprentissage * Motivation de l'étudiant * Indicateur * Compétence de l'étudiant * Tâche de l'étudiant * Opinion de l'étudiant * Abandon scolaire * Persévérance scolaire * Succès scolaire * Instrument de mesure * Elaboration de tests * Validité * Statistiques * Collégial (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom: Cégep André-Laurendeau * Cégep Ahuntsic * Collège de Bois-de-Boulogne * Collège Montmorency

Identificateur(s) de sujet: Attribution causale * Questionnaire sur les attributions causales en situations scolaires * Test sur les sources et les indicateurs de la motivation scolaire

Cette recherche analyse certains facteurs impliqués dans la motivation scolaire au collégial comme la perception de sa compétence, la perception de l'importance de la tâche et les attributions causales des élèves. Les indicateurs étudiés sont l'engagement cognitif et la participation. A l'aide de deux tests administrés, à l'automne 1993, à un groupe de 1520 élèves provenant de quatre cégeps, l'étude tente de décrire et d'analyser les déterminants et les indicateurs de la motivation des cégépiens en tenant compte de diverses variables intervenantes. Questionnaire à l'appendice A.

Collège
de Bois-de-Boulogne

Analyse de déterminants et d'indicateurs de la motivation scolaire d'élèves du collégial

Denise Barbeau

octobre 1994

Dépôt légal - Bibliothèque nationale du Québec, 1994
Dépôt légal - Bibliothèque nationale du Canada
ISBN 2-921331-30-6

95 70310

ANALYSE DE DÉTERMINANTS ET D'INDICATEURS DE LA MOTIVATION SCOLAIRE D'ÉLÈVES DU COLLÉGIAL

Cette recherche a été subventionnée par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage.

Le contenu du présent rapport n'engage que la responsabilité du collège et de son auteure.

Note Le masculin est employé tout au long de ce document comme terme générique sans intention de discrimination et dans le seul but d'alléger le texte.

On peut obtenir des exemplaires supplémentaires de ce rapport de recherche auprès du

Centre des Ressources didactiques et pédagogiques
Collège de Bois-de-Boulogne
10555, avenue de Bois-de-Boulogne
Montréal (Québec)
H4N 1L4

Tél.: 332-3000 poste 278.

On peut obtenir des exemplaires supplémentaires de ce rapport de recherche auprès du

Centre des Ressources didactiques et pédagogiques
Collège de Bois-de-Boulogne
10555, avenue de Bois-de-Boulogne
Montréal (Québec)
H4N 1L4

Tél.: 332-3000 poste 278.

Sommaire

(Mots clés: - motivation scolaire - perception de sa compétence - perception de l'importance de la tâche - attribution causale - engagement cognitif - persévérance scolaire - réussite scolaire)

La motivation semble un des plus importants indices de la persévérance et de la réussite scolaires. Une meilleure compréhension des déterminants et des indicateurs de la motivation scolaire de l'élève pourrait permettre, dans une certaine mesure, d'améliorer la réussite des études.

Cette recherche se base sur une définition sociocognitive de la motivation scolaire et sur un modèle mettant en relation les déterminants, les indicateurs de la motivation scolaire ainsi que diverses variables intervenantes. Les déterminants étudiés dans cette recherche sont la perception de sa compétence, la perception de l'importance de la tâche et les attributions causales des élèves. Les indicateurs étudiés sont l'engagement cognitif et la participation. Les variables intervenantes dont on tient compte sont le sexe, l'âge, la langue maternelle, la réussite, les échecs et les abandons scolaires, le nombre d'heures consacrées aux études et à un travail rémunéré, le secteur et la famille de programmes d'études.

Deux tests, le QACSS (Questionnaire sur les attributions causales en situations scolaires) et le TSIMS (Test sur les sources et les indicateurs de la motivation scolaire) ont servi d'instruments de mesure à la présente recherche dont les objectifs étaient de décrire et d'analyser les déterminants et les indicateurs de la motivation scolaire des cégépiens en tenant compte de diverses variables intervenantes. Les tests ont été administrés, à l'automne 1993, à un groupe de 1520 élèves des cégeps André-Laurendeau, Ahuntsic, de Bois-de-Boulogne et Montmorency.

L'analyse des données a révélé, lorsque la force scolaire est contrôlée, que l'engagement cognitif et la participation sont plus élevés chez les élèves qui ont une perception plus forte de leur compétence, une perception plus élevée de l'importance de la tâche, une perception plus grande de contrôler les causes des situations de performance scolaire qu'ils vivent. L'engagement cognitif est plus grand chez les élèves qui montrent une perception élevée de la stabilité des causes des situations positives de performance scolaire. La participation est plus forte chez les élèves qui s'attribuent plus intensément les causes des situations négatives de performance scolaire. Par contre, l'engagement cognitif est plus faible chez les élèves qui perçoivent les causes des situations négatives de performance scolaire comme plus stables. La participation, elle, est plus faible chez les élèves qui s'attribuent le plus les causes des situations positives de performance scolaire et qui ont le plus grand nombre de cours abandonnés au cégep. Quant aux variables intervenantes, les données ont révélé que l'engagement cognitif et la participation sont plus grands chez les élèves de 20 ans et plus, chez les élèves de sexe féminin, chez les élèves de la famille des techniques biologiques et chez les élèves qui consacrent 11 heures et plus par semaine à leurs études.

TABLE DES MATIÈRES

Liste des tableaux XI

Liste des figures XVI

Liste des appendices XXII

Liste des sigles XXIV

Remerciements XXV

INTRODUCTION 1

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE 7

1.1 Les échecs et les abandons : une situation alarmante 10

1.2 les échecs et les abandons scolaires : leurs conséquences 17

1.2.1 Les conséquences pour l'élève 17

1.2.2 Les conséquences pour le système collégial 19

1.2.3 Les conséquences pour la société québécoise 20

1.3 La réussite scolaire : les variables liées à l'élève 21

1.3.1 La motivation : une composante affective de l'élève 23

1.3.2 Les facteurs impliqués dans la motivation scolaire 24

1.4 Le résumé de la problématique de recherche 27

CHAPITRE 2

CADRE THÉORIQUE 29

2.1 La justification du choix du courant théorique favorisé dans la recherche 31

2.2 Un modèle théorique de la motivation scolaire 34

2.2.1 Les déterminants de la motivation scolaire 38

2.2.1.1 Les systèmes de conception 38

2.2.1.1.1 Les buts de l'école 38

2.2.1.1.2 L'intelligence 39

2.2.1.2 Les systèmes de perception 40

2.2.1.2.1 Les perceptions attributionnelles 42

2.2.1.2.1.1 Le modèle de Weiner 43

2.2.1.2.1.1 44

2.2.1.2.1.2 Le modèle de l'impuissance acquise 46
2.2.1.2.1.3 Les émotions associées aux attributions causales : facteurs cruciaux des comportements de réussite et d'échec 48
2.2.1.2.1.4 L'influence des émotions sur des comportements de réussite et d'échec 51
2.2.1.2.2 La perception de sa compétence 56
2.2.1.2.3 Les perceptions de l'importance d'une tâche 59
2.2.2 Les indicateurs de la motivation scolaire 62
2.2.2.1 L'engagement cognitif 62
2.2.2.1.1 Les stratégies métacognitives 63
2.2.2.1.2 Les stratégies cognitives 66
2.2.2.1.3 Les stratégies affectives 68
2.2.2.1.4 Les stratégies de gestion 69
2.2.2.2 La participation 69
2.2.2.2.1 La persistance 70
2.2.3 Les variables intervenantes 71
2.2.3.1 L'âge des élèves 71
2.2.3.2 Le sexe des élèves 72
2.2.3.3 La langue maternelle 73
2.2.3.4 Le travail rémunéré durant les études 74
2.2.3.5 Le nombre d'heures consacrées aux études 75
2.2.3.6 Le secteur d'études, la famille de programmes et la session d'études 77
2.2.3.7 La réussite scolaire, les abandons ou les annulations de cours 77
2.2.4 Une illustration du modèle par un exemple 79

2.3 Des recherches québécoises sur des déterminants de la motivation scolaire 80

2.4 Les questions et les objectifs de la recherche 84
2.4.1 Les questions de la recherche 84
2.4.2 Les objectifs de la recherche 86

CHAPITRE 3

CONTEXTE EXPÉRIMENTAL 89

3.1 La méthodologie utilisée pour l'élaboration et la validation d'un test sur les sources et les indicateurs de la motivation scolaire, le TSIMS 92
3.1.1 La description de la procédure utilisée lors de l'élaboration des items du *Test sur les sources et les indicateurs de la motivation scolaire* 92
3.1.1.1 L'identification de situations et de comportements permettant de mesurer les déterminants et les indicateurs de la motivation scolaire 94
3.1.1.2 La description du TSIMS (version expérimentale) 101
3.1.2 La description de l'échantillon pour l'étude de validité du test TSIMS 103
3.1.3 L'administration du test TSIMS pour l'étude de validité et de fidélité 106
3.1.3.1 Les consignes aux expérimentateurs 107
3.1.3.2 Les consignes aux sujets 107

3.2 L'analyse de validité du *Test sur les sources et les indicateurs de la motivation scolaire* (TSIMS) 108
3.2.1 Le jugement d'experts aux items du TSIMS 109
3.2.2 La perception des sujets des groupes réacteurs aux items du TSIMS 111
3.2.3 L'analyse des relations postulées entre les différents construits du modèle 112
3.2.4 Les échelles du TSIMS et le sexe des sujets 115
3.2.5 Les intercorrélations entre les échelles du TSIMS 116
3.2.6 La fidélité du TSIMS 120
3.2.6.1 La stabilité du TSIMS 120
3.2.6.2 La consistance interne du TSIMS 121
3.2.7 La version finale du *Test sur les sources et les indicateurs de la motivation scolaire*, le TSIMS 122

3.3 La méthodologie utilisée pour l'analyse descriptive des déterminants et des indicateurs de la motivation scolaire des cégépiens 123
3.3.1 Le choix et la description de l'échantillon 124
3.3.1.1 Le choix des sujets 124
3.3.1.2 La description de l'échantillon 125
3.3.1.2.1 La description de l'échantillon selon le secteur, la famille de programmes et la session d'études 125
3.3.1.2.2 La description des sujets selon le nombre d'heures consacrées aux études et à un travail rémunéré 128
3.3.1.2.3 La description des sujets selon le nombre de cours annulés ou abandonnés et le nombre de cours échoués 129
3.3.1.2.4 La description des sujets par secteur, famille de programmes et réussite scolaire 130
3.3.2 La description des instruments de mesure 137
3.3.3 Le déroulement de l'expérimentation 142
3.3.3.1 L'expérimentation et les indications données aux expérimentateurs 142
3.3.3.2 Les consignes aux sujets 142
3.3.3.3 Les mesures déontologiques 144

CHAPITRE 4
EXPOSÉ DES RÉSULTATS 147

4.1 Le traitement statistique des données 147

4.2 L'étude descriptive des déterminants et des indicateurs de la motivation scolaire de cégépiens selon diverses variables intervenantes 148
4.2.1 La description générale des sujets pour les déterminants de la motivation scolaire 151
4.2.1.1 La description générale des sujets pour la perception de sa compétence 151
4.2.1.2 La description générale des sujets pour la perception de l'importance de la tâche 153
4.2.1.3 La description générale des sujets pour les perceptions attributionnelles 153
4.2.2 La description générale des sujets pour les indicateurs de la motivation scolaire 157
4.2.2.1 La description générale des sujets pour l'engagement cognitif 158

4.2.2.2 La description générale des sujets pour la participation....159
4.2.3 Les diverses variables intervenantes et la motivation scolaire....161
4.2.3.1 Le sexe des cégépiens et la motivation scolaire....162
4.2.3.2 L'âge des cégépiens et la motivation scolaire....165
4.2.3.3 La langue maternelle des cégépiens et la motivation scolaire....168
4.2.3.4 Le nombre d'heures consacrées par les cégépiens aux études et la motivation scolaire....171
4.2.3.5 Le nombre d'heures consacrées par les cégépiens à un emploi rémunéré et la motivation scolaire....175
4.2.4 Le résumé des principaux résultats traitant des variables intervenantes et de la motivation scolaire....180
4.3 Le secteur d'études et la motivation scolaire....183
4.3.1 Les déterminants et les indicateurs de la motivation scolaire et le secteur d'études....183
4.3.1.1 Les déterminants et les indicateurs de la motivation scolaire et la session d'études au secteur préuniversitaire....186
4.3.1.2 Les déterminants et les indicateurs de la motivation scolaire et la session d'études au secteur technique....188
4.3.2 L'analyse de l'effet d'interaction entre le secteur d'études, diverses variables intervenantes et les mesures du TSIMS et du QACSS....191
4.3.2.1 L'analyse de l'effet d'interaction entre la première et la troisième session au secteur préuniversitaire, diverses variables intervenantes et les mesures du TSIMS et du QACSS....193
4.3.2.2 L'analyse de l'effet d'interaction entre la première, la troisième et la cinquième session au secteur technique, diverses variables intervenantes et les mesures du TSIMS et du QACSS....195
4.3.3 Le résumé des principaux résultats traitant du secteur d'études et de la motivation scolaire....197
4.4 La famille de programmes et la motivation scolaire....201
4.4.1 La description générale de la motivation scolaire des cégépiens selon leur famille de programmes d'études....202
4.4.2 L'analyse de l'effet d'interaction entre la famille de programmes, diverses variables intervenantes et les mesures du TSIMS et du QACSS....207
4.4.3 Le résumé des principaux résultats traitant de la famille de programmes d'études et de la motivation scolaire....210
4.5 La réussite scolaire et les déterminants et les indicateurs de la motivation scolaire....211
4.5.1 La description générale des déterminants et des indicateurs de la motivation scolaire en relation avec la réussite scolaire....212
4.5.1.1 Les déterminants et les indicateurs de la motivation scolaire et la réussite scolaire déterminée par la cote du SRAM....212
4.5.1.2 Les déterminants et les indicateurs de la motivation scolaire et la réussite scolaire au collégial....215
4.5.1.3 Le résumé et la comparaison entre les déterminants et les indicateurs de la motivation et la réussite scolaire au secondaire et au collégial....220
4.5.2 L'analyse de l'effet d'interaction entre la réussite scolaire, diverses variables intervenantes et les mesures du TSIMS et du QACSS....221
4.5.2.1 La réussite scolaire déterminée par la cote du SRAM, diverses variables intervenantes et les mesures du TSIMS et du QACSS....222

4.5.2.2 La réussite scolaire au collégial, diverses variables intervenantes et les mesures du TSIMS et du QACSS 226
4.5.2.2.1 La réussite scolaire à la première session au cégep, diverses variables intervenantes et les mesures du TSIMS et du QACSS 227
4.5.2.2.2 La réussite scolaire depuis l'entrée au cégep, diverses variables intervenantes et les mesures du TSIMS et du QACSS 229
4.5.3 L'analyse de l'effet conjoint de la réussite scolaire, des familles de programmes, des variables intervenantes et des déterminants de la motivation scolaire 233
4.5.3.1 L'analyse de l'effet conjoint de la réussite scolaire, des familles de programmes, des variables intervenantes et de l'engagement cognitif 233
4.5.3.1.1 L'analyse de l'effet conjoint des stratégies de gestion, de la réussite scolaire, des familles de programmes et des variables intervenantes 235
4.5.3.1.2 L'analyse de l'effet conjoint des stratégies métacognitives, de la réussite scolaire, des familles de programmes et des variables intervenantes 236
4.5.3.1.3 L'analyse de l'effet conjoint des stratégies affectives, de la réussite scolaire, des familles de programmes et des variables intervenantes 238
4.5.3.1.4 L'analyse de l'effet conjoint des stratégies cognitives générales, de la réussite scolaire, des familles de programmes et des variables intervenantes 240
4.5.3.2 L'analyse de l'effet conjoint de la réussite scolaire, des familles de programmes, des variables intervenantes et de la participation 242
4.5.4 Le résumé des principaux résultats traitant de la réussite scolaire et de la motivation scolaire 245

4.6 Les échecs, les abandons scolaires au cégep et la motivation scolaire 249
4.6.1 La description générale de la motivation scolaire des cégépiens selon le nombre de cours échoués au cégep 250
4.6.2 La description générale de la motivation scolaire des cégépiens selon le nombre de cours abandonnés ou annulés au cégep 253
4.6.3 Le résumé des principaux résultats traitant des échecs et des abandons et de la motivation scolaire 256

CHAPITRE 5

DISCUSSION DES RÉSULTATS 257

5.1 Le rapppel et la discussion des principales données empiriques de la recherche 261
5.1.1 Le rappel et la discussion de l'analyse générale des déterminants et des indicateurs de la motivation scolaire des cégépiens 261
5.1.2 Le rappel et la discussion des données relatives au premier objectif de la recherche : la description des déterminants et des indicateurs de la motivation scolaire selon diverses variables intervenantes 266
5.1.2.1 Le rappel et la discussion des données relatives à la description des déterminants et des indicateurs de la motivation scolaire selon la variable intervenante « sexe » 267
5.1.2.2 Le rappel et la discussion des données relatives à la description des déterminants et des indicateurs de la motivation scolaire selon la variable intervenante « âge » 270
5.1.2.3 Le rappel et la discussion des données relatives à la description des déterminants et des indicateurs de la motivation scolaire selon la variable intervenante « langue maternelle » 273

5.1.2.4 Le rappel et la discussion des données relatives à la description des déterminants et des indicateurs de la motivation scolaire selon la variable intervenante « nombre d'heures consacrées aux études » 276

5.1.2.5 Le rappel et la discussion des données relatives à la description des déterminants et des indicateurs de la motivation scolaire selon la variable intervenante « nombre d'heures consacrées à un emploi rémunéré » 279

5.2 Le rappel et la discussion de la motivation scolaire des cégépiens de différents secteurs d'études et de différentes sessions d'études 284

5.2.1 Le rappel et la discussion des données générales se rapportant au secteur d'études et à la motivation scolaire 284

5.2.2 Le rappel et la discussion des données se rapportant à la motivation scolaire des élèves du secteur technique 288

5.2.3 Le rappel et la discussion des données se rapportant à la motivation scolaire des élèves du secteur préuniversitaire 292

5.3 Le rappel et la discussion de la motivation scolaire des cégépiens selon leur famille de programmes d'études 295

5.4 Le rappel et la discussion de la motivation scolaire des cégépiens selon leur degré de réussite scolaire 300

5.5 Le rappel et la discussion de la motivation scolaire des cégépiens selon le nombre d'échecs et le nombre d'abandons ou d'annulations de cours 306

5.6 Les limites de la recherche 310

5.6.1 Les limites de l'échantillon 311

5.6.2 Un choix méthodologique 311

5.6.3 Les limites du QACSS 312

5.7 Quelques questions et des recommandations 313

CONCLUSION 317

RÉFÉRENCES 327

APPENDICES 337

LISTE DES TABLEAUX

CHAPITRE 2

CADRE THÉORIQUE

Tableau 2.1: Représentation de trois dimensions causales illustrées par des exemples inspirés de Miller et Seligman (1980) 45

Tableau 2.2: Relation entre des émotions et des comportements spécifiques illustrée par des exemples inspirés de Weiner (1987) 52

Tableau 2.3: Illustration de l'influence des émotions sur des comportements de réussite et d'échec 55

Tableau 2.4: Les stratégies cognitives (tableau tiré de Saint-Pierre L., 1991) 67

CHAPITRE 3

CONTEXTE EXPÉRIMENTAL

Tableau 3.1: Variables identifiées par plus d'un élève comme influençant la motivation scolaire ... 95

Tableau 3.2: Variables identifiées par plus d'un professeur ou d'un professionnel comme influençant la motivation scolaire 96

Tableau 3.3: Situations et attitudes identifiées par le groupe réacteur d'élèves comme indices de motivation scolaire 97

Tableau 3.4: Situations et attitudes identifiées par le groupe réacteur de professeurs et de professionnels comme indices de motivation scolaire 98

Tableau 3.5: Attitudes identifiées par plus d'un élève comme indices de motivation scolaire 99

Tableau 3.6: Attitudes identifiées par plus d'un professeur ou professionnel comme indices de motivation scolaire 100

Tableau 3.7: Items retenus dans le TSIMS comme mesures des déterminants et des indicateurs de la motivation scolaire 102

Tableau 3.8: Exemples d'items positifs et d'items négatifs du TSIMS 103

Tableau 3.9: Répartition des sujets selon le sexe 104

Tableau 3.10: Répartition des sujets selon l'âge et le pays d'origine 105

Tableau 3.11: Répartition des sujets selon le programme d'études 105

Tableau 3.12: Répartition des sujets selon la session d'études 106

Tableau 3.13: Questions posées à chaque expert pour chaque item de la version 2 du TSIMS ...110

Tableau3.14: Analyse de la variance des diverses échelles du TSIMS en fonction du sexe des sujets.....115

Tableau 3.15: Les intercorrélations entre les échelles du TSIMS.....117

Tableau 3.16: Les corrélations test-retest entre les échelles du TSIMS.....120

Tableau 3.17: La consistance interne des échelles et sous-échelles du TSIMS.....121

Tableau 3.18: Classement des items positifs et des items négatifs du test TSIMS.....122

Tableau 3.19: Répartition des sujets selon le secteur d'études.....126

Tableau 3.20: Répartition des sujets selon la famille de programmes.....127

Tableau 3.21: Répartition des sujets selon leur session d'études.....128

Tableau 3.22: Répartition des sujets selon le nombre de cours annulés ou abandonnés et le nombre de cours échoués.....130

Tableau 3.23: Répartition, selon la cote du SRAM, la moyenne des moyennes à la première session, la moyenne des moyennes depuis l'entrée au cégep et la famille de programmes.....132

Tableau 3.24: Répartition des sujets selon leur force scolaire mesurée à l'aide de la cote du SRAM et selon les diverses variables intervenantes.....134

Tableau 3.25: Répartition des sujets selon leur force scolaire à la première session au cégep et selon les diverses variables intervenantes.....135

Tableau 3.26: Répartition des sujets selon leur force scolaire au cégep et selon les diverses variables intervenantes.....136

Tableau 3.27: Présentation des six événements hypothétiques du QACSS (1991) se rapportant à la performance scolaire.....139

Tableau 3.28: Comparaison entre les corrélations test-retest du QACSS et de l'ASQ.....141

Tableau 3.29: Comparaison entre les taux de consistance interne et les intercorrélations des trois dimensions de l'ASQ et du QACSS.....141

CHAPITRE 4

EXPOSÉ DES RÉSULTATS

Tableau 4.1: Sens et gradation des échelles utilisées pour décrire les déterminants et les indicateurs de la motivation scolaire mesurés par le TSIMS et le QACSS.....149

Tableau 4.2: Analyse de la variance, moyennes, écarts types et test de comparaison multiple, selon le sexe, pour l'ensemble des mesures du TSIMS et du QACSS.....163

Tableau 4.3: Analyse de la variance, moyennes, écarts types et test de comparaison multiple selon l'âge des élèves pour l'ensemble des mesures du TSIMS et du QACSS 165

Tableau 4.4: Analyse de la variance, moyennes, écarts types et test de comparaison multiple, selon la langue maternelle des sujets, pour l'ensemble des mesures du TSIMS et du QACSS.....169

Tableau 4.5: Analyse de la variance, moyennes, écarts types et test de comparaison multiple, selon le nombre d'heures consacrées aux études, pour l'ensemble des mesures du TSIMS et du QACSS.....172

Tableau 4.6: Analyse de la variance, moyennes, écarts types et test de comparaison multiple, selon le nombre d'heures consacrées à un emploi, pour l'ensemble des mesures du TSIMS et du QACSS.....176

Tableau 4.7: Matrice indiquant les différences significatives retrouvées pour diverses variables intervenantes.....180

Tableau 4.8: Analyse de la variance, moyennes, écarts types et test de comparaison multiple, selon le secteur d'études de l'élève, pour l'ensemble des variables du TSIMS et du QACSS.....184

Tableau 4.9: Analyse de la variance, moyennes, écarts types et test de comparaison multiple, selon la session d'études au secteur préuniversitaire, pour l'ensemble des variables du TSIMS et du QACSS.....187

Tableau 4.10: Analyse de la variance, moyennes, écarts types et test de comparaison multiple, selon la session d'études au secteur technique, pour l'ensemble des variables du TSIMS et du QACSS.....189

Tableau 4.11: Effet principal Secteur et tests de ses interactions avec les variables intervenantes.....192

Tableau 4.12: Effet principal Secteur préuniversitaire (sessions 1-3) et tests de ses interactions avec les variables intervenantes.....193

Tableau 4.13: Effet principal Secteur technique (sessions 1-3-5) et tests de ses interactions avec les variables intervenantes.....196

Tableau 4.14: Analyse de la variance, moyennes, écarts types et test de comparaison multiple, selon la famille de programmes de l'élève, pour les déterminants de la motivation scolaire 202

Tableau 4.15: Analyse de la variance, moyennes, écarts types et test de comparaison multiple, selon la famille de programmes de l'élève, pour les indicateurs de la motivation scolaire 204

Tableau 4.16: Effet principal Famille de programmes et tests de ses interactions avec les variables intervenantes 208

Tableau 4.17: Analyse de la variance, moyennes, écarts types et test de comparaison multiple selon la réussite scolaire au secondaire pour l'ensemble des variables du TSIMS et du QACSS.....211

Tableau 4.18: Analyse de la variance, moyennes, écarts types et test de comparaison multiple selon la réussite scolaire à la première session pour l'ensemble des variables du TSIMS et du QACSS 216

Tableau 4.19: Analyse de la variance, moyennes, écarts types et test de comparaison multiple selon la réussite scolaire au cégep pour l'ensemble des variables du TSIMS et du QACSS 217

Tableau 4.20: Effet principal Réussite scolaire au secondaire (SRAM) et tests de ses interactions avec les variables intervenantes 223

Tableau 4.21: Effet principal Réussite scolaire à la première session au cégep et tests de ses interactions avec les variables intervenantes 227

Tableau 4.22: Effet principal Réussite scolaire au cégep et tests de ses interactions avec les variables intervenantes 229

Tableau 4.23: Analyse de régressions hiérarchiques de la variable, Engagement cognitif (EC) 233

Tableau 4.24: Analyse de régressions hiérarchiques de la variable, Stratégies de gestion (SATG) 235

Tableau 4.25: Analyse de régressions hiérarchiques de la variable, Stratégies métacognitives (SATM) 237

Tableau 4.26: Analyse de régressions hiérarchiques de la variable, Stratégies affectives (SATA) .. 239

Tableau 4.27: Analyse de régressions hiérarchiques de la variable, Stratégies cognitives générales (SCG) 241

Tableau 4.28: Analyse de régressions hiérarchiques de la variable, Participation (Par) 243

Tableau 4.29: Analyse de la variance, moyennes, écarts types et test de comparaison multiple, selon le nombre de cours échoués au cégep pour l'ensemble des variables du TSIMS et du QACSS 251

Tableau 4.30: Analyse de la variance, moyennes, écarts types et test de comparaison multiple, selon le nombre de cours annulés ou abandonnés au cégep, pour l'ensemble des variables du TSIMS et du QACSS 254

CHAPITRE 5

DISCUSSION DES RÉSULTATS

Tableau 5.1: Résumé des conclusions générales de l'analyse des données relatives aux déterminants de la motivation scolaire 262

Tableau 5.2: Résumé des conclusions générales de l'analyse des données relatives aux indicateurs de la motivation scolaire 263

Tableau 5.3: Résumé des résultats relatifs à la description des déterminants et des indicateurs de la motivation scolaire selon le sexe des élèves 267

Tableau 5.4: Résumé des résultats relatifs à la description des déterminants et des indicateurs de la motivation scolaire selon l'âge des élèves 270

Tableau 5.5: Résumé des résultats relatifs à la description des déterminants et des indicateurs de la motivation scolaire selon la langue maternelle des élèves 273

Tableau 5.6: Résumé des résultats relatifs à la description des déterminants et des indicateurs de la motivation scolaire selon le nombre d'heures consacrées par semaine aux études 277

Tableau 5.7: Résumé des résultats relatifs à la description des déterminants et des indicateurs de la motivation scolaire selon le nombre d'heures consacrées par semaine à un emploi rémunéré 280

Tableau 5.8: Résumé des conclusions générales de l'analyse de la motivation scolaire des cégépiens selon le secteur d'études 285

Tableau 5.9: Résumé des résultats relatifs à la motivation scolaire des cégépiens du secteur technique 289

Tableau 5.10: Résumé des résultats relatifs à la motivation scolaire des cégépiens du secteur préuniversitaire 292

Tableau 5.11: Résumé des résultats relatifs à la motivation scolaire des cégépiens de différentes familles de programmes d'études 295

Tableau 5.12: Résumé des résultats généraux relatifs à la motivation scolaire des cégépiens selon leur degré de réussite scolaire 300

Tableau 5.13: Résumé des résultats de l'analyse de l'effet d'interaction entre la réussite scolaire et diverses variables intervenantes 304

Tableau 5.14: Résumé des résultats relatifs à la motivation scolaire des cégépiens selon leur nombre d'échecs et leur nombre d'abandons 306

Tableau 5.15: Bref résumé des résultats de la recherche traitant de la motivation scolaire des cégépiens 310

LISTE DES FIGURES

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Figure 1.1: Pourcentage de diplômés en fonction de l'année d'admission et du secteur à l'entrée (échantillon: cohorte 78, 79, 80 et 81). Figure tirée de Terrill (1988).....11

Figure 1.2: Évaluation du taux de réussite en première session de 1978 à 1986 (échantillon: cohorte 78, 80, 82, 84 et 86). Figure tirée de Terrill (1988). 11

Figure 1.3: Comparaison des pourcentages des élèves n'ayant pas réussi plus de la moitié de leurs cours et des pourcentages des élèves ayant réussi tous leurs cours en première session. 12

Figure 1.4: Comparaison des pourcentages d'élèves ayant obtenu leur DEC en temps requis, après quatre ans et à ce jour. (Données tirées du Rapport annuel 1991-1992 du SRAM).. 13

Figure 1.5: Cohorte 1979 vs cohorte 1985 du cégep de Bois-de-Boulogne: taux de diplomation dans le programme d'origine pour le secteur préuniversitaire. 14

Figure 1.6: Cohorte 1979 vs cohorte 1985 du cégep de Bois-de-Boulogne: taux de diplomation dans le programme d'origine pour le secteur technique. 15

Figure 1.7: Comparaison entre les pourcentages d'échecs et d'abandons au cégep de Bois-de-Boulogne (1982 à 1990).....16

Figure 1.8: Classification des caractéristiques individuelles selon Snow et Farr (1987). Figure tirée de Viau et Barbeau (1991). 22

Figure 1.9: Facteurs de la motivation scolaire. Schéma tiré de Tardif (1992). 25

CHAPITRE 2

CADRE THÉORIQUE

Figure 2.1: Modèle d'analyse de la motivation scolaire 37

Figure 2.2: Figure illustrant la relation entre les émotions et les attributions causales. Figure inspirée de Weiner, (1985, 1986) 49

CHAPITRE 3

CONTEXTE EXPÉRIMENTAL

Figure 3.1: Illustration des relations identifiées comme significatives, lors des analyses de régression multiple, entre les diverses composantes du *Modèle d'analyse de l'influence des sources motivationnelles sur les indicateurs de la motivation scolaire* 114

Figure 3.2: Le nombre d'heures par semaine consacrées aux études 128

Figure 3.3: Le nombre d'heures par semaine consacrées à un emploi rémunéré.....129

Figure 3.4: Exemple tiré du QACSS d'une situation de performance scolaire et des questions qui lui sont liées.....138

CHAPITRE 4

EXPOSÉ DES RÉSULTATS

Figure 4.1: Distribution des sujets pour les sous-échelles perception globale de sa compétence et perception de sa compétence à acquérir et à utiliser des connaissances 152

Figure 4.2: Distribution des sujets pour l'échelle perception de sa compétence.....152

Figure 4.3: Distribution des sujets pour l'échelle perception de l'importance de la tâche 153

Figure 4.4: Distribution des sujets pour les dimensions interne, stable et globale positives.....154

Figure 4.5: Distribution des sujets pour les dimensions interne, stable et globale négatives 155

Figure 4.6: Comparaison des distributions des sujets entre les situations positives et les situations négatives pour l'ensemble des dimensions du QACSS 155

Figure 4.7: Comparaison des distributions des sujets entre les cotes de confiance et de désespoir du QACSS.....157

Figure 4.8: Comparaison des distributions des sujets entre les quatre sous-échelles de l'engagement cognitif 158

Figure 4.9: Distribution des sujets pour l'engagement cognitif.....159

Figure 4.10: Distribution des sujets pour la participation 160

Figure 4.11: Comparaison des moyennes entre les sujets féminins et les sujets masculins pour les déterminants de la motivation scolaire 164

Figure 4.12: Comparaison des moyennes entre les sujets féminins et les sujets masculins pour les indicateurs de la motivation scolaire.....164

Figure 4.13: Comparaison des moyennes entre les sujets de divers groupes d'âge pour les déterminants de la motivation scolaire 167

Figure 4.14: Comparaison des moyennes entre les sujets de divers groupes d'âge pour les indicateurs de la motivation scolaire 168

Figure 4.15: Comparaison des moyennes entre les sujets francophones et les sujets allophones pour les déterminants de la motivation scolaire 170

Figure 4.16: Comparaison des moyennes entre les sujets francophones et les sujets allophones pour les indicateurs de la motivation scolaire 171

Figure 4.17: Comparaison des moyennes entre les sujets, selon le nombre d'heures consacrées hebdomadairement aux études, pour les déterminants de la motivation scolaire 174

Figure 4.18: Comparaison des moyennes entre les sujets, selon le nombre d'heures consacrées hebdomadairement aux études, pour les indicateurs de la motivation scolaire 175

Figure 4.19: Comparaison des moyennes entre les sujets, selon le nombre d'heures consacrées hebdomadairement à un emploi rémunéré, pour les déterminants de la motivation scolaire 178

Figure 4.20: Comparaison des moyennes entre les sujets, selon le nombre d'heures consacrées hebdomadairement à un emploi rémunéré, pour les indicateurs de la motivation scolaire 179

Figure 4.21: Comparaison des moyennes entre les groupes d'élèves selon le secteur d'études pour les déterminants de la motivation scolaire 185

Figure 4.22: Comparaison des moyennes entre les groupes d'élèves selon le secteur d'études pour les indicateurs de la motivation scolaire 186

Figure 4.23: Comparaison des moyennes des élèves de première et de troisième session du secteur préuniversitaire pour les déterminants de la motivation scolaire 188

Figure 4.24: Comparaison des moyennes des élèves de première, de troisième et de cinquième session du secteur technique pour les déterminants de la motivation scolaire 190

Figure 4.25: Comparaison des moyennes entre les groupes d'élèves selon la famille de programmes d'études pour les déterminants de la motivation scolaire 205

Figure 4.26: Comparaison des moyennes entre les groupes d'élèves selon la famille de programmes d'études pour les indicateurs de la motivation scolaire 206

Figure 4.27: Comparaison des moyennes à la cote de confiance entre les groupes d'élèves selon la famille de programmes d'études et selon le nombre d'échecs cumulés depuis l'entrée au cégep 209

Figure 4.28: Comparaison des moyennes entre les groupes d'élèves selon leur réussite scolaire déterminée par la cote du SRAM pour les déterminants de la motivation scolaire 214

Figure 4.29: Comparaison des moyennes entre les groupes d'élèves selon leur réussite scolaire déterminée par la cote du SRAM pour les indicateurs de la motivation scolaire.....215

Figure 4.30: Comparaison des moyennes pour les déterminants de la motivation scolaire entre les élèves selon leur réussite scolaire à la première session au collégial.....219

Figure 4.31: Comparaison des moyennes pour les indicateurs de la motivation scolaire entre les élèves selon leur réussite scolaire à la première session au collégial.....220

Figure 4.32: Comparaison des moyennes pour l'importance de la tâche (PIT) entre les groupes d'élèves selon la cote SRAM et selon trois variables intervenantes.....224

Figure 4.33: Comparaison des moyennes pour l'engagement cognitif (EC) entre les groupes d'élèves selon la cote SRAM et selon le nombre d'échecs et d'abandons au cégep ..225

Figure 4.34: Comparaison des moyennes pour la participation entre les groupes d'élèves selon la cote SRAM et selon le nombre de cours abandonnés ou annulés au cégep 226

Figure 4.35: Comparaison des moyennes à la cote de désespoir entre les groupes d'élèves selon leur réussite scolaire à la première session et selon l'âge des élèves 228

Figure 4.36: Comparaison des moyennes pour la perception de sa compétence entre les groupes d'élèves selon la réussite scolaire au cégep et selon le nombre d'heures consacrées aux études.....230

Figure 4.37: Comparaison des moyennes pour la participation entre les groupes d'élèves selon la réussite scolaire au cégep et selon le nombre d'heures consacrées à un travail rémunéré.....231

Figure 4.38: Comparaison des moyennes pour la cote de contrôle CPCN entre les groupes d'élèves selon la réussite scolaire au cégep et selon le nombre de cours abandonnés ou annulés au cégep.....232

Figure 4.39: Illustration des relations identifiées comme significatives, lors des analyses de régressions multiples hiérarchiques, entre l'engagement cognitif et les déterminants de la motivation scolaire ainsi que certaines variables intervenantes....234

Figure 4.40: Illustration des relations identifiées comme significatives, lors des analyses de régressions multiples hiérarchiques, entre les stratégies de gestion et les déterminants de la motivation scolaire ainsi que certaines variables intervenantes....236

Figure 4.41: Illustration des relations identifiées comme significatives, lors des analyses de régressions multiples hiérarchiques, entre les stratégies métacognitives et les déterminants de la motivation scolaire ainsi que certaines variables intervenantes....238

Figure 4.42: Illustration des relations identifiées comme significatives, lors des analyses de régressions multiples hiérarchiques, entre les stratégies affectives et les déterminants de la motivation scolaire ainsi que certaines variables intervenantes....240

Figure 4.43: Illustration des relations identifiées comme significatives, lors des analyses de régressions multiples hiérarchiques, entre les stratégies cognitives générales et les déterminants de la motivation scolaire ainsi que certaines variables intervenantes....242

Figure 4.44: Illustration des relations identifiées comme significatives, lors des analyses de régressions multiples hiérarchiques, entre la participation et les déterminants de la motivation scolaire ainsi que certaines variables intervenantes 244

Figure 4.45: Comparaison des moyennes entre les groupes d'élèves, selon le nombre d'échecs au cégep, pour les déterminants de la motivation scolaire 250

Figure 4.46: Comparaison des moyennes entre les groupes d'élèves, selon le nombre d'échecs au cégep, pour les indicateurs de la motivation scolaire 252

Figure 4.47: Comparaison des moyennes entre les groupes d'élèves, selon le nombre de cours annulés ou abandonnés au cégep, pour les déterminants de la motivation scolaire .. 255

Figure 4.48: Comparaison des moyennes entre les groupes d'élèves, selon le nombre de cours annulés ou abandonnés au cégep, pour les indicateurs de la motivation scolaire 255

CHAPITRE 5

DISCUSSION DES RÉSULTATS

Figure 5.1: Illustration des résultats de l'analyse descriptive de la motivation scolaire des cégépiens, selon la variable sexe 268

Figure 5.2: Illustration des résultats de l'analyse descriptive de la motivation scolaire des cégépiens selon la variable âge 271

Figure 5.3: Illustration des résultats de l'analyse descriptive de la motivation scolaire des cégépiens selon la langue maternelle 274

Figure 5.4: Illustration des résultats, selon le nombre d'heures allouées aux études, de l'analyse descriptive de la motivation scolaire des cégépiens 278

Figure 5.5: Illustration des résultats, selon le nombre d'heures allouées à un emploi, de l'analyse descriptive de la motivation scolaire des cégépiens 281

Figure 5.6: Illustration des résultats, selon le secteur d'études, de l'analyse descriptive de la motivation scolaire des cégépiens 286

Figure 5.7: Illustration des résultats de la motivation scolaire des cégépiens du secteur technique 290

Figure 5.8: Illustration des résultats de la motivation scolaire des cégépiens du secteur préuniversitaire 293

Figure 5.9: Illustration des résultats de la motivation scolaire des cégépiens selon leur famille de programmes 296

Figure 5.10: Illustration des résultats de la motivation scolaire des cégépiens selon leur degré de réussite scolaire au secondaire (mesurée à l'aide de la cote du SRAM) 301

Figure 5.11: Illustration des résultats de la motivation scolaire des cégépiens selon leur degré de réussite scolaire à la première session au collégial 302

Figure 5.12: Illustration des résultats de la motivation scolaire des cégépiens selon leur degré de réussite scolaire depuis l'entrée au cégep 303

Figure 5.13: Illustration des résultats de la motivation scolaire des cégépiens selon le nombre de cours échoués au collégial 307

Figure 5.14: Illustration des résultats de la motivation scolaire des cégépiens selon le nombre de cours abandonnés ou annulés au collégial 308

LISTE DES APPENDICES

APPENDICE A: Questionnaire voulant identifier des situations et des comportements en rapport avec les déterminants et les indicateurs de la motivation scolaire 339

APPENDICE B: Résultats au questionnaire voulant identifier des situations et des comportements en rapport avec les déterminants et les indicateurs de la motivation scolaire 345

APPENDICE C: Informations relatives aux sujets de l'échantillon de l'étude de validité du TSIMS ... 359

APPENDICE D: Calendrier d'expérimentation du TSIMS pour le test et le retest 363

APPENDICE E: Consignes données aux personnes qui ont fait passer le TSIMS lors du test et du retest 367

APPENDICE F: Documents et grille d'évaluation envoyés aux experts pour évaluer la validité de contenu des items du TSIMS 371

APPENDICE G: Documents transmis aux sujets du groupe réacteur d'élèves en vue d'analyser la version 2 du TSIMS 377

APPENDICE H: Analyse de consistance interne des items pour la version préexpérimentale du TSIMS 383

APPENDICE I: Documents relatifs à la préexpérimentation du TSIMS 387

APPENDICE J: Analyses de régression multiple des indicateurs de la motivation en relation avec les déterminants de la motivation scolaire et un ensemble de variables intervenantes 393

APPENDICE K: Matrice de corrélations test-retest pour l'ensemble des échelles et des sous-échelles du TSIMS 399

APPENDICE L: La version finale du *Test sur les sources et les indicateurs de la motivation scolaire*, le TSIMS 403

APPENDICE M: Demande relative à l'administration des tests, adressée au représentant des quatre cégeps 433

APPENDICE N: Répartition des sujets selon l'âge, le pays d'origine, la langue maternelle, les langues parlées à la maison, le programme à l'entrée au cégep, le programme actuel et la session d'études 437

APPENDICE O: Notes aux personnes qui font passer les tests 447

APPENDICE P: Distribution des sujets pour l'ensemble des mesures et sous-mesures du TSIMS et du QACSS 451

APPENDICE Q: Tableaux d'analyses de variance simple pour plans factoriels, Effet principal Secteur, Session 1 et 3 du secteur préuniversitaire, Session 1, 3 et 5 du secteur technique et tests de ses interactions avec les variables intervenantes 461

APPENDICE R: Tableaux d'analyses de variance simple pour plans factoriels, Effet principal Familles de programmes et tests de ses interactions avec les variables intervenantes 467

APPENDICE S: Tableaux d'analyses de variance simple pour plans factoriels, Effet principal Réussite scolaire et tests de ses interactions avec les variables intervenantes 471

LISTE DES SIGLES
(utilisés dans cette recherche)

ASQ	Attributional Style Questionnaire
CÉGEP	Collège d'enseignement général et professionnel
CoNég	Combinaison des scores négatifs
CoPos	Combinaison des scores positifs
CPCN	Combinaison des scores positifs moins la combinaison des scores négatifs
DEC	Diplôme d'études collégiales
DES	Diplôme d'études secondaires
EC	Engagement cognitif
GlNég	Global négatif
GlPos	Global positif
IntNég	Interne négatif
IntPos	Interne positif
MESS	Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science
Par	Participation
PNE	Professionnel non enseignant
QACSS	Questionnaire sur les attributions causales en situations scolaires
SATA	Stratégies autorégulatrices de type affectif
SATG	Stratégies autorégulatrices de type gestion
SATM	Stratégies autorégulatrices de type métacognitif
SCG	Stratégies cognitives générales
SRAM	Service régional d'admission du Montréal métropolitain
StNég	Stable négatif
StPos	Stable positif
TSIMS	Test sur les sources et les indicateurs de la motivation scolaire

REMERCIEMENTS

Au terme de cette recherche, l'auteure tient à remercier ceux et celles qui ont, par leur collaboration, permis sa réalisation. Nous tenons à remercier, en premier lieu, les élèves, les professeurs ainsi que les quatre établissements d'enseignement qui ont accepté de collaborer à cette recherche. Nous désirons souligner également le support précieux du cégep de Bois-de-Boulogne et, tout spécialement, du directeur et des employés du Centre des ressources didactiques et pédagogiques (CRDP) de cet établissement.

Dans chaque cégep, nous aimerions souligner certaines collaborations. Du cégep André-Laurendeau, nous remercions monsieur Gaëtan Faucher ; du cégep Ahuntsic, monsieur Bernard Morin ; du cégep de Bois-de-Boulogne, mesdames Sylvie Blain, Céline Lauzière et Nicole Raymond ainsi que messieurs Eduardo Brito, Marcel Deneux, Michel Giroux et Michel Leduc ; du cégep Montmorency, madame Denise Gosselin et messieurs Pierre Harrisson et Robert Howe.

Nous tenons à faire connaître également la contribution des personnes qui nous ont aidée lors de la passation des tests, messieurs François Cauchy, Alain Gagnon, Angelo Montini et Daniel Boutin de la firme JTD inc. (Services d'aide à la recherche). La firme JTD inc. a assumé la passation des tests, lors de la deuxième partie de la recherche. Elle a également procédé à la saisie et au traitement des données pour l'ensemble de la recherche. De cette firme, nous remercions monsieur Jacques Joly, pour ses conseils et sa collaboration lors de l'analyse des données. Nous désirons aussi remercier madame Nicole Bohémier et monsieur Emmanuel Montini qui nous ont aidée à réaliser certains tableaux de l'analyse des données. Madame Nicole Bohémier a également travaillé à l'entrée des dernières corrections du texte, nous l'en remercions.

Nous voulons également souligner la collaboration de madame Jane-Hélène Gagnon, du service de recherche de la Direction générale de l'enseignement collégial, et de monsieur Ronald Terrill, responsable de la recherche au SRAM.

Nous remercions aussi la Direction générale de l'enseignement collégial, et tout particulièrement madame Hélène Lavoie pour son encouragement constant et son aide relative aux mesures déontologiques de la recherche et madame Marie Cliche, pour sa collaboration matérielle.

Nous tenons à remercier d'une façon toute particulière les professeurs, les professionnels et les élèves des groupes réacteurs. La confidentialité que nous avons assurée à certains nous empêche de les nommer.

Monsieur Ronald Terrill a procédé à la révision statistique de la présentation des données et madame Pauline Gervais à la révision linguistique de ce rapport. Nous les remercions pour leur précieuse collaboration.

Nous tenons également à souligner la collaboration de nos experts, mesdames Denyse Lemay et Lise Saint-Pierre, messieurs Angelo Montini, Claude Saint-Hilaire, Jacques Tardif et Rolland Viau. Nous tenons à souligner la collaboration très précieuse de monsieur Jacques Tardif à l'ensemble de notre démarche; nous le remercions pour son support et ses critiques «éclairantes». Nous mentionnons également l'apport de monsieur Viau à notre réflexion relative à l'élaboration du modèle d'analyse des déterminants et des indicateurs de la motivation scolaire.

Nos remerciements s'adressent également à nos collègues du département de psychologie du cégep de Bois-de-Boulogne ainsi qu'aux membres du comité de rédaction de *Pédagogie collégiale* qui nous ont sans cesse encouragée dans cette recherche et dans nos divers projets. Nous tenons à souligner le support apporté dans la toute dernière étape de rédaction de ce

rapport par nos collègues actuels de recherche sur la motivation scolaire, soit messieurs Michel Durand, Angelo Montini et Claude Roy.

Nous tenons à remercier d'une façon toute spéciale madame Denyse Lemay pour son support indéfectible et ses conseils judicieux lors de la lecture tant de notre projet de recherche que du rapport final. Finalement, nous tenons à remercier monsieur Angelo Montini également pour son support indéfectible et ses conseils éclairants.

Un merci particulier à mes trois enfants et à mon conjoint pour leur tolérance et leur support affectueux.

INTRODUCTION

INTRODUCTION

Favoriser une meilleure réussite des études et inciter à une plus grande persévérance scolaire sont deux préoccupations majeures du collégial. *Le Renouveau de l'enseignement collégial* adopté par le gouvernement québécois, au printemps 1993, va dans le même sens et fait de la réussite des études sa première cible stratégique. Les échecs et les abandons scolaires sont effectivement très coûteux tant pour l'élève lui-même que pour le système collégial et la société québécoise. Cependant, la réussite des études est un phénomène complexe qui implique un nombre faramineux de facteurs dont certains relèvent de l'élève, d'autres de l'enseignant et d'autres encore de l'établissement. Cette recherche se situe dans le cadre large de l'aide à la réussite, mais son intention se limite à l'étude d'une variable affective relevant de l'élève, la motivation scolaire.

La composante affective de l'élève en situation scolaire est complexe et peut se concevoir comme une macrovariable composée de divers éléments, dont la motivation scolaire. La motivation apparaît, quelles que soient les études réalisées, un des plus importants indices de la réussite et de la persévérance aux études. Plusieurs facteurs sont impliqués dans la motivation scolaire, tels que les systèmes de perception et les systèmes de conception de l'élève. Cette

recherche se concentre sur les systèmes de perception des cégépiens et a pour objectif d'analyser, à partir de deux instruments de mesure que nous avons antérieurement élaborés et standardisés (Barbeau, 1991, 1994), les déterminants et les indicateurs de la motivation scolaire d'élèves du collégial selon leur degré de réussite scolaire, leur secteur d'études, leur famille de programmes d'études et diverses variables intervenantes telles que le sexe, l'âge, la langue maternelle, le nombre d'heures consacrées aux études et à un emploi rémunéré. Cette recherche veut donc étudier la relation entre les déterminants, les indicateurs de la motivation scolaire et la réussite scolaire des cégépiens. Nous croyons que comprendre la motivation scolaire des élèves qui réussissent ou échouent pourrait ouvrir la porte à des interventions pouvant favoriser, bien que dans un aspect spécifique et limité, une amélioration de la réussite scolaire.

Le premier chapitre situe la recherche dans le cadre large de l'aide à l'apprentissage et expose la problématique. Cette recherche se situe dans une vaste étude de la motivation scolaire et fait suite à deux recherches antérieures de l'auteure, *Élaboration et standardisation d'un test d'attitudes, le QACSS*, et *Analyse des attributions causales d'élèves de l'ordre collégial*. La problématique présentée au chapitre 1 est, dans une large mesure, la reprise de la problématique présentée dans ces deux recherches; elle spécifie cependant l'objet de la recherche actuelle.

Le premier chapitre démontre l'importance des échecs et des abandons au collégial. Il cadre, dans un deuxième temps, l'angle général de la recherche, la réussite des études traitée à partir d'une variable liée à l'élève, la motivation scolaire, et précise l'objet spécifique de la recherche, les déterminants et les indicateurs de la motivation scolaire.

Le deuxième chapitre expose le cadre théorique de la recherche et présente le modèle à la base de celle-ci. Ce chapitre se divise en cinq parties principales. La première justifie le choix du courant théorique favorisé dans cette recherche. La deuxième partie définit le concept de motivation scolaire et présente les facteurs impliqués dans cette variable affective. Les troisième et quatrième parties présentent le modèle à la base de la recherche et quelques recherches

québécoises traitant de déterminants de la motivation scolaire. Finalement, les questions et les objectifs de la recherche sont exposés dans la cinquième partie.

Le troisième chapitre se divise en trois grandes parties. Les première et deuxième parties se consacrent à la description de la méthodologie utilisée pour l'élaboration et la validation d'un test sur les sources et les indicateurs de la motivation scolaire, le TSIMS, ainsi qu'à l'analyse de la validité et de la fidélité de ce test. Elles relatent, dans un premier temps, la procédure utilisée pour l'élaboration des items du test ; dans un deuxième temps, elles s'attardent à la description de l'échantillon pour l'étude de validité et de fidélité du TSIMS et, finalement, elles relatent le déroulement de l'administration du test pour l'étude de validité. La troisième partie présente la méthodologie utilisée pour l'analyse descriptive des déterminants et des indicateurs de la motivation scolaire des cégépiens. Elle décrit l'échantillon de la recherche, puis elle présente le deuxième instrument de mesure utilisé, le QACSS, et finalement elle relate le déroulement de l'administration des tests pour l'étude descriptive des déterminants et des indicateurs de la motivation scolaire.

Le quatrième chapitre expose et analyse les données empiriques recueillies lors de la passation du TSIMS, Test sur les sources et les indicateurs de la motivation scolaire, et du QACSS, Questionnaire sur les attributions causales en situations scolaires (Barbeau, 1991). Ce quatrième chapitre se divise en six parties principales. La première partie présente les techniques d'analyses statistiques utilisées dans la recherche. La deuxième partie se consacre à l'étude descriptive des déterminants et des indicateurs de la motivation scolaire des cégépiens selon diverses variables intervenantes. Les troisième et quatrième parties présentent l'étude descriptive et comparative des déterminants et des indicateurs de la motivation scolaire des cégépiens des différents secteurs et de différentes familles de programmes d'études. La cinquième partie expose l'analyse des déterminants et des indicateurs de la motivation scolaire des élèves lorsqu'on met en interaction les diverses variables étudiées, soit le degré de réussite scolaire, les mesures du TSIMS et du QACSS et diverses variables intervenantes. Finalement, la

sixième partie présente l'analyse des déterminants et des indicateurs de la motivation scolaire d'élèves qui ont échoué ou abandonné un ou des cours depuis leur entrée au cégep.

Le cinquième chapitre fait la synthèse des principaux résultats de l'analyse des données et prolonge cette analyse par une discussion suscitée par ces divers résultats. Cette réflexion suit la démarche entamée au chapitre quatre. La réflexion est amorcée, d'une façon générale, sur les déterminants et les indicateurs de la motivation scolaire des cégépiens de l'étude. L'attention est centrée ensuite sur les déterminants et les indicateurs de la motivation scolaire des cégépiens selon diverses variables intervenantes. La discussion s'approfondit par l'analyse de la motivation scolaire des cégépiens de différents secteurs, de différentes sessions, de différentes familles de programmes d'études, de différentes forces scolaires. La réflexion se poursuit avec un questionnement suggéré par les déterminants et les indicateurs de la motivation scolaire d'élèves qui ont échoué, ou abandonné un ou des cours au cégep. Finalement, le chapitre s'achève avec la formulation des limites de la recherche, de questions et de recommandations visant à orienter de futures recherches.

Dans une dernière partie, l'auteure conclut sur la recherche. Elle y exprime que les déterminants et les indicateurs de la motivation scolaire de l'élève jouent un rôle important dans la réussite scolaire. Cependant, la conclusion insiste sur le fait que, dans de futures recherches sur la motivation scolaire, il serait intéressant de mettre en relation les systèmes de conceptions et de perceptions des élèves avec les indicateurs de la motivation scolaire ainsi qu'avec diverses variables intervenantes et ceci, auprès de populations à caractéristiques précises telles que la population des femmes adultes dans les programmes techniques, etc. Ces diverses recherches permettraient une meilleure compréhension de la motivation scolaire et pourraient fournir des pistes d'intervention pour favoriser une meilleure réussite scolaire des élèves du collégial.

CHAPITRE 1

Problématique

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

1.1 LES ÉCHECS ET LES ABANDONS : UNE SITUATION ALARMANTE 10

1.2 LES ÉCHECS ET LES ABANDONS SCOLAIRES : LEURS CONSÉQUENCES 17

1.2.1 LES CONSÉQUENCES POUR L'ÉLÈVE 17

1.2.2 LES CONSÉQUENCES POUR LE SYSTÈME COLLÉGIAL 19

1.2.3 LES CONSÉQUENCES POUR LA SOCIÉTÉ QUÉBÉCOISE 20

1.3 LA RÉUSSITE SCOLAIRE : LES VARIABLES LIÉES À L'ÉLÈVE 21

1.3.1 LA MOTIVATION : UNE COMPOSANTE AFFECTIVE DE L'ÉLÈVE 23

1.3.2 LES FACTEURS IMPLIQUÉS DANS LA MOTIVATION SCOLAIRE 24

1.4 LE RÉSUMÉ DE LA PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE 27

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Les taux de diplomation, la durée des études et la fréquentation des programmes d'études techniques sont si « inquiétants » qu'ils figurent parmi les six raisons majeures qui ont incité la ministre de l'Éducation, madame Lucienne Robillard, à convoquer au printemps 1992 une Commission parlementaire de l'éducation sur l'avenir de l'enseignement collégial (Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, 1993a). Le renouveau de l'enseignement collégial, conséquence de cette commission parlementaire, en fait même sa première cible stratégique:

> Un nouveau défi d'accessibilité : la réussite des études (...) L'accès au collège demeure donc un objectif à poursuivre. Mais, ainsi que nous le montre l'expérience du dernier quart de siècle, ce n'est pas le seul accès au collège qui est le véritable enjeu actuel de l'accessibilité. Ce n'est pas tout d'être admis au collège. Encore faut-il y persévérer jusqu'à l'obtention du diplôme postulé et dans des délais raisonnables. Cette première cible stratégique du renouveau proposé concerne donc l'accessiblité dans sa dimension sans doute la plus engageante : l'accès à la réussite des études. (Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, avril 1993 ; p. 13)

De nombreuses recherches (Altamirano et McKenzie, 1992 ; Blouin, 1985, 1988 ; Laflèche, 1992 ; Lavoie, 1987 ; Rouleau, 1985 ; Saint-Pierre, 1991) ont été entreprises par divers intervenants du milieu collégial pour favoriser une plus grande réussite des élèves. Roy (1991) regroupe en trois grandes catégories ces diverses recherches : les facteurs relevant de l'élève : réussite scolaire au secondaire, lacunes dans la formation antérieure, structures de raisonnement, organisation et planification du travail scolaire, réussite en première session du

collégial, attitudes face aux études, manque de motivation ; les facteurs relevant des enseignants : méthodes pédagogiques, pertinence des objectifs d'apprentissage, interaction avec les élèves ; les facteurs relevant du collège : encadrement et suivi lors du premier trimestre, manque de concertation, cloisonnement des départements, qualité de vie au collège, solitude des élèves, charge de travail et confection des horaires.

Le questionnement sur la réussite, les échecs et les abandons a provoqué une réflexion plus profonde sur une des raisons mêmes de l'enseignement au niveau cégep et a amené, tout naturellement, le réseau collégial à s'arrêter sur le problème fondamental de l'aide à l'apprentissage. Comment aider les élèves à mieux apprendre, comment aider les élèves à mieux réussir, comment aider les enseignants à mieux faire apprendre, qui est l'élève de cégep en cette fin du XX^{e} siècle, comment pense-t-il, comment apprend-il, comment se perçoit-il en relation avec la situation d'apprentissage ? Ces questions sont si fondamentales qu'elles ont réuni, en mars 1989, près de deux cents participants à un colloque intercollégial sur ce thème précis de l'aide à l'apprentissage. C'est dans cette optique de l'aide à l'apprentissage qu'est entreprise la présente recherche.

1.1 LES ÉCHECS ET LES ABANDONS : UNE SITUATION ALARMANTE

Le taux de réussite des études collégiales est présentement établi, pour l'ensemble des cégeps, à environ 60%. Lévesque et Pageau (1990) ainsi que Terrill (1988) affirment qu'environ 35% des nouveaux inscrits au collégial abandonnent leurs études avant de les avoir terminées. Terrill (1988) soutient que le secteur professionnel génère environ 10% de plus de « décrocheurs » que le secteur général. La figure 1.1 compare les pourcentages des diplômés du secteur technique à ceux du secteur préuniversitaire pour les cohortes de 1978 à 1981. La figure 1.2 compare, quant à elle, les taux de réussite en première session des cohortes de 1978 à 1986 pour les deux secteurs d'études.

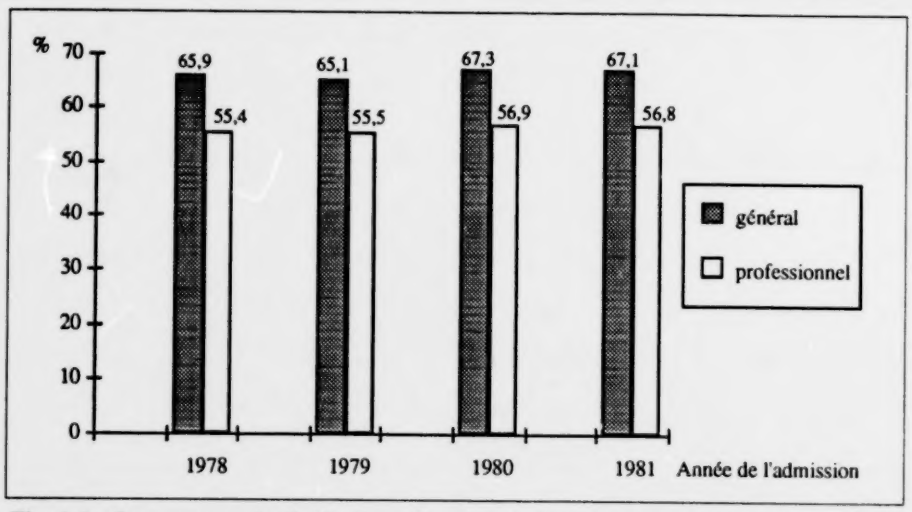


Fig. 1.1 - Pourcentage de diplômés en fonction de l'année d'admission et du secteur à l'entrée (échantillon : cohorte 78, 79, 80 et 81). Figure tirée de Terrill (1988).

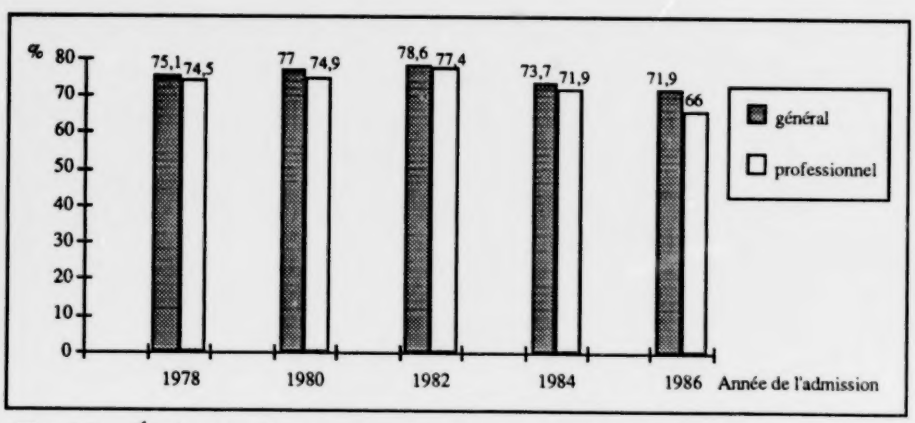


Fig. 1.2 - Évaluation du taux de réussite en première session de 1978 à 1986 (échantillon : cohorte 78, 80, 82, 84 et 86). Figure tirée de Terrill (1988).

La comparaison des cohortes de 1978 à 1986, à la figure 1.2, indique que le taux de réussite en première session atteint son plus haut niveau en 1982 pour ensuite diminuer très rapidement pour les cohortes suivantes. Terrill (1988) fait remarquer dans son étude que si on réunit « les statistiques des deux secteurs, on obtient par exemple un écart de l'ordre de 7% entre le taux de réussite des cohortes 1980 et 1986, ce qui est beaucoup. On peut dès lors imaginer l'impact

que ceci peut avoir sur l'éventuel pourcentage de diplômés parmi les étudiants de cette dernière cohorte » (p. 6).

Les données statistiques de 1992 des collèges reliés au Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM) indiquent que le pourcentage d'élèves ayant réussi tous leurs cours à leur première session au cégep se situe autour de 40%. Les données du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science (MESS) vont dans le même sens et révèlent qu'au cours de la décennie de 1980, la réussite de tous les cours à la session d'automne par les nouveaux élèves, pour l'ensemble des cégeps publics de la province, fluctue entre 40,5% (automne 1986) et 47% (automne 1980) ; à l'automne 1989, le pourcentage des nouveaux inscrits qui réussissent tous leurs cours est de 46,3% (Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, 1993b). La figure 1.3 compare, à partir des données du SRAM (1992), les pourcentages d'élèves n'ayant pas réussi plus de la moitié de leurs cours aux poucentages des élèves ayant réussi tous leurs cours en première session.

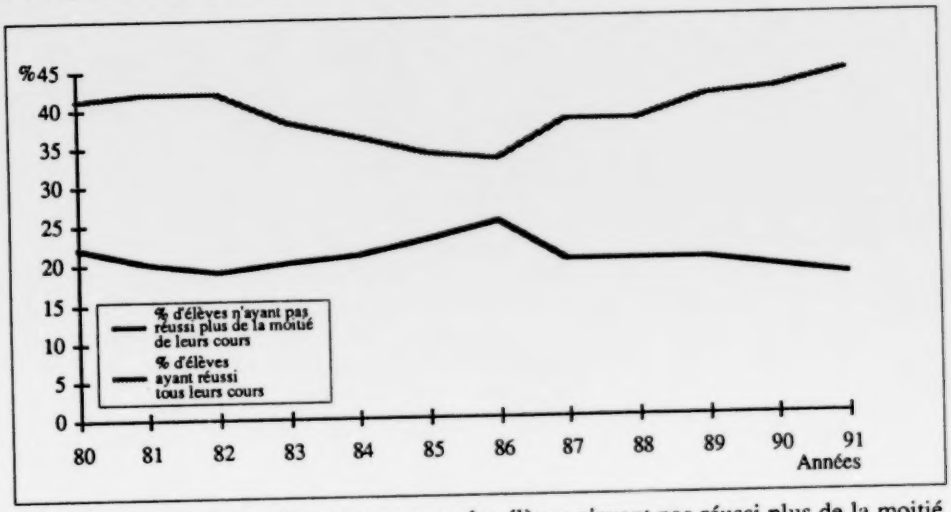


Fig. 1.3 - Comparaison des pourcentages des élèves n'ayant pas réussi plus de la moitié de leurs cours et des pourcentages des élèves ayant réussi tous leurs cours en première session.

Un élève en difficulté d'apprentissage ou en situation d'abandon est un élève qui risque de « rester fort longtemps » dans le réseau collégial. Le temps prévu par le ministère de l'Éducation pour la durée des études collégiales est de quatre sessions pour le secteur préuniversitaire et de six sessions, en général, pour le secteur technique. Selon le Conseil des collèges (1988), la durée des études avant l'obtention du diplôme d'études collégiales (DEC) pour les élèves inscrits dans le secteur préuniversitaire (cohorte de 1980) se situe entre 5,1 sessions et 6,2 sessions selon que la première inscription s'est faite dans le secteur préuniversitaire ou dans le secteur technique et, dans le secteur technique, entre 8,6 sessions et 8,9 sessions selon que la première inscription s'est faite dans le secteur technique ou dans le secteur préuniversitaire. Ces données sont confirmées par l'étude de Lévesque et Pageau (1990) sur la persévérance aux études et le rapport annuel 1991-1992 du SRAM. Ce dernier rapport indique qu'environ 30% seulement des élèves obtiennent leur diplôme d'études collégiales dans le temps minimum requis. La figure 1.4 compare, pour les cohortes de 1980 à 1987, les pourcentages des DEC obtenus en temps requis, ceux obtenus après quatre ans et ceux obtenus à ce jour.

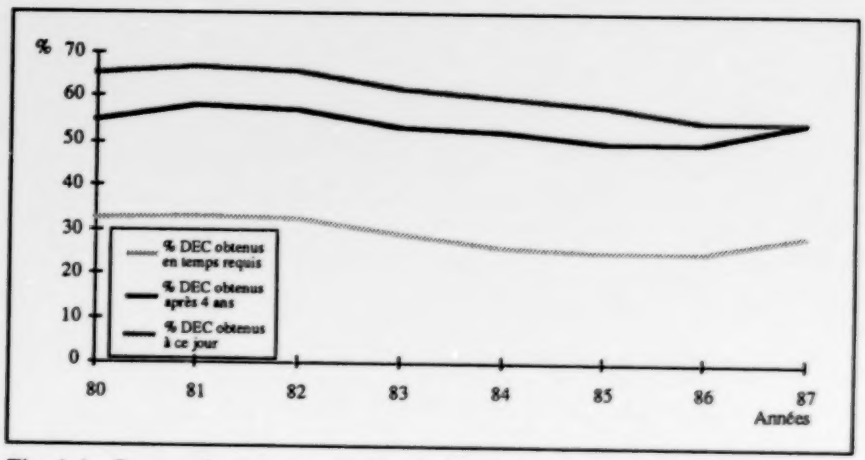


Fig. 1.4 - Comparaison des pourcentages d'élèves ayant obtenu leur DEC en temps requis, après quatre ans et à ce jour. (Données tirées du Rapport annuel 1991-1992 du SRAM).

À titre d'exemple, les statistiques du cégep de Bois-de-Boulogne, tout en n'étant que le reflet de résultats locaux, vont dans le même sens. À la figure 1.5, on observe une différence d'environ 15% dans le taux de diplomation des élèves du secteur préuniversitaire après quatre sessions ou plus dans le programme d'origine entre les cohortes de 1979 et 1985 ; différence qui nous semble suffisamment alarmante.

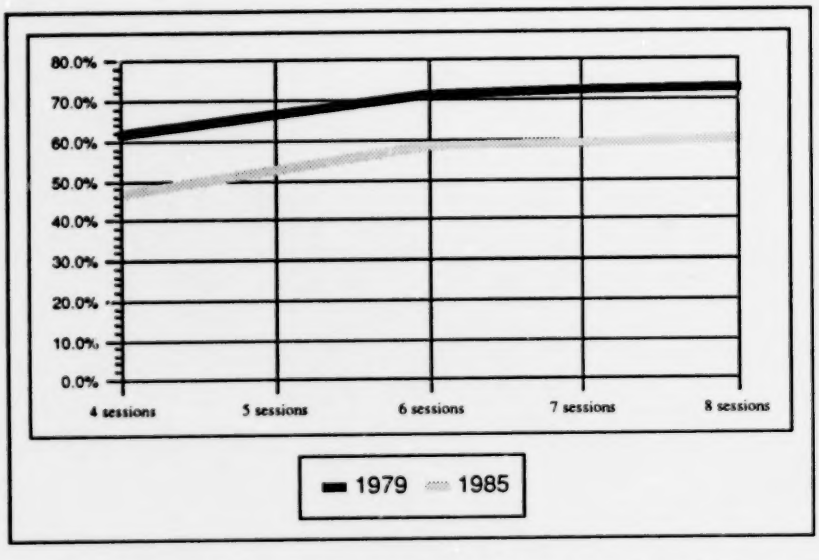


Fig. 1.5 - Cohorte 1979 vs cohorte 1985 du cégep de Bois-de-Boulogne : taux de diplomation dans le programme d'origine pour le secteur préuniversitaire. (Figure réalisée par Séguin P. (1990) pour le GTA[1]). (Statistiques cumulées par les services de l'enseignement régulier et de l'informatique du cégep de Bois-de-Boulogne).

À la figure 1.6, on constate cependant que le taux de diplomation des élèves du secteur technique, pour la même période de temps, demeure à peu près stable.

---

1 GTA fait référence au Groupe de travail sur l'aide à l'apprentissage du cégep de Bois-de-Boulogne.

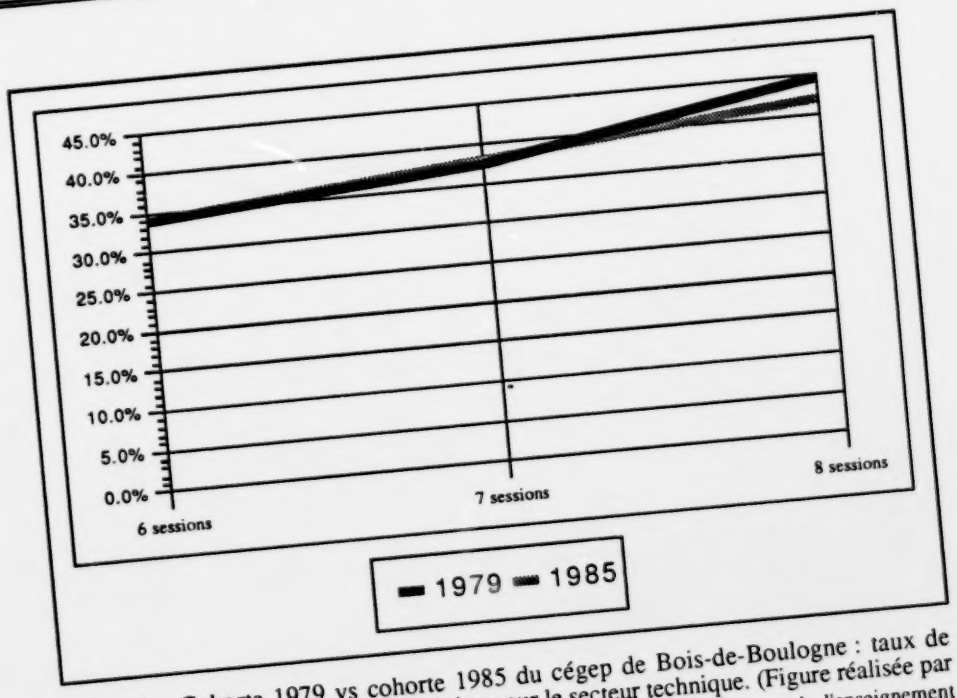


Fig. 1.6 - Cohorte 1979 vs cohorte 1985 du cégep de Bois-de-Boulogne : taux de diplomation dans le programme d'origine pour le secteur technique. (Figure réalisée par Séguin P. (1990) pour le GTA[1]). (Statistiques cumulées par les services de l'enseignement régulier et de l'informatique du cégep de Bois-de-Boulogne).

La figure 1.7, quant à elle, compare les pourcentages d'échecs et d'abandons, au cégep de Bois-de-Boulogne, pour l'ensemble des programmes. On constate dans cette figure que le taux d'échecs passe de 6,9% en 1982 à 11% en 1990. Le taux d'abandons passe, lui, de 5,4% en 1982 à 6,4% en 1990. Le taux d'échecs croît de 1982 à 1990 après une légère baisse en 1987 et 1988 tandis que le taux d'abandons augmente de 1982 à 1985, demeure relativement stable jusqu'en 1990, année où il diminue d'une façon importante ; il passe effectivement de 7,6% en 1989 à 6,4% en 1990.

1 GTA fait référence au Groupe de travail sur l'aide à l'apprentissage du cégep de Bois-de-Boulogne.

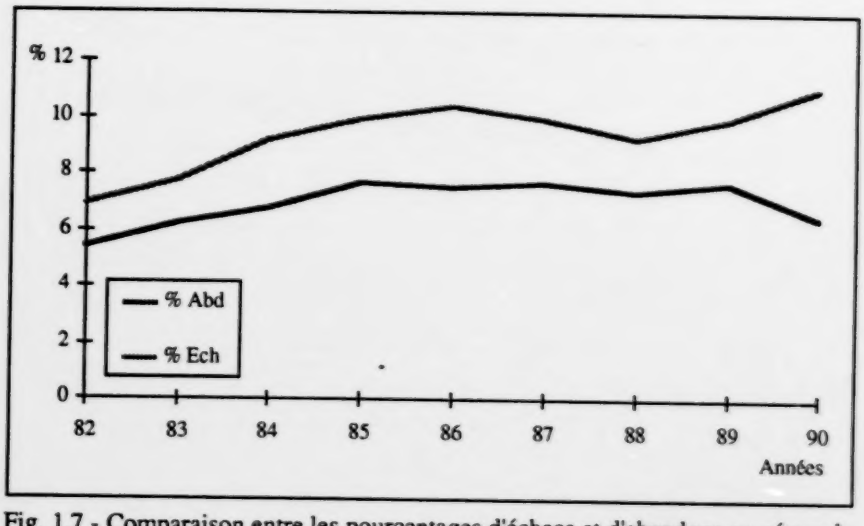


Fig. 1.7 - Comparaison entre les pourcentages d'échecs et d'abandons au cégep de Bois-de-Boulogne (1982 à 1990).

Le nombre d'élèves qui échouent, abandonnent et qui n'obtiennent pas leur diplôme devient donc de plus en plus important au collégial (Fédération des cégeps, 1985). Les colloques de l'Association de pédagogie collégiale (1984, 1985) ainsi que de nombreuses recherches dans le réseau collégial québécois confirment ce fait (Conseil des collèges, 1988 ; Lavoie, 1987 ; Rouleau, 1985).

Louise Corriveau (1991) mentionne l'étude de Terrill (1989) sur le cheminement scolaire des cégépiens où ce dernier souligne que les élèves qui décrochent ont très souvent un dossier scolaire faible ; 45% des décrocheurs avaient obtenu une moyenne pondérée du secondaire inférieure à 60. Selon Corriveau, les élèves de sciences de la nature, inscrits au SRAM,

> (...)sont toujours les meilleurs du secondaire à l'université. Leur cote moyenne de classement au secondaire comme leur taux de diplomation collégiale sont d'environ 79%. Les étudiants inscrits initialement dans ce programme terminent rapidement leurs études, même si le nombre d'unités est plus élevé qu'en sciences humaines. Ceux d'administration présentent aussi d'assez bonnes performances avec 71% comme cote de classement et un taux de diplomation de 71%. La cote moyenne de classement des étudiants de sciences humaines avec mathématiques est de 66% et leur taux de diplomation de 61%. En sciences humaines sans mathématiques, la situation est encore moins rose. La cote de classement est de 63% et le taux de diplomation de 57%. En lettres et en

> arts, on frise la catastrophe. La cote de classement en lettres est de 67% mais le taux de diplomation au collégial de 52% et en arts, la cote de 65%, la diplomation de 49%. (...) Les résultats tout à fait exceptionnels des élèves du programme soins infirmiers doivent être soulignés. Leur cote de classement est à peine plus élevée qu'en sciences humaines avec mathématiques ou lettres (68% contre 66%) mais le taux de diplomation est de 15 points plus élevé (76% contre 61%). (Corriveau, 1991 ; p. 81-83)

Donc, de plus en plus d'élèves sont confrontés à des abandons ou à des échecs scolaires et cela n'est pas sans conséquences pour l'élève lui-même, le système collégial et même la société québécoise. Nous étudierons maintenant l'impact de ces échecs et de ces abandons sur l'élève et sur les diverses structures mentionnées.

1.2 LES ÉCHECS ET LES ABANDONS SCOLAIRES : LEURS CONSÉQUENCES

Les échecs et les abandons scolaires sont extrêmement coûteux, premièrement, pour l'élève lui-même, deuxièmement, pour le système collégial et, troisièmement, pour la société québécoise.

1.2.1 LES CONSÉQUENCES POUR L'ÉLÈVE

Peu de recherches traitent systématiquement des implications de l'échec et de l'abandon scolaires sur les élèves malgré leurs conséquences importantes tant positives que négatives.

Un des objectifs des études collégiales est de permettre la confirmation ou l'infirmation du choix vocationnel de l'élève. Un échec ou un abandon peut devenir un événement positif (Vigneault et St-Louis, 1987) s'il permet à l'élève de faire des choix plus conformes à ses goûts et à ses aptitudes et non plus des choix pour faire plaisir à ses parents ou sous l'influence de ses amis. Cette nouvelle situation va réduire le stress et la pression nés d'une orientation et de choix de cours inadéquats. L'abandon peut aussi être une décision faite consciemment par l'élève. En effet, ce dernier peut décider que les connaissances et les habiletés acquises au cégep jusqu'au moment de l'abandon sont suffisantes et se sentir apte à quitter le collège. Son choix est alors conscient et positif.

Échouer ou abandonner peut également avoir d'autres conséquences. L'échec ou l'abandon de cours de concentration ou de cours préalables ou même de cours faisant partie d'une séquence bien définie peut perturber sérieusement le plan d'études d'un élève, et des conséquences psychologiques, sociales et financières importantes sont alors envisageables. Le Conseil des collèges (1988) fait même remarquer, dans son *Rapport annuel*, que « l'abandon d'un cours peut avoir des conséquences sur un ou des camarades de cours » (p.44). Effectivement, les élèves du collégial travaillent souvent en équipe et produisent des travaux d'équipe ; si un équipier abandonne un cours (ce qui se produit habituellement après cinq à six semaines de cours), l'autre peut se voir obligé de terminer un travail seul, avec toutes les conséquences qu'une telle situation entraîne, conséquences non négligeables au collégial.

Les échecs et les abandons peuvent avoir des conséquences graves pour l'élève. D'une part, une baisse de l'estime de soi (Blouin, 1985), une détresse mentale ou des traumatismes qui vont à leur tour influencer les autres activités de l'élève (Vigneault et St-Louis, 1987). Ce dernier peut se sentir dévalorisé et développer un sentiment d'insécurité envers les études. D'autre part, les échecs peuvent affecter sérieusement la motivation envers les études et entraîner d'autres échecs et même l'abandon de cours (Conseil des collèges, 1988), ce qui aura pour conséquence d'allonger le séjour de l'élève au cégep.

Bref, le cégépien en situation d'échec ou d'abandon scolaire peut être confronté à divers problèmes, entre autres : des difficultés personnelles et financières, l'impossibilité de pouvoir poursuivre des études universitaires dans la faculté de son choix, l'impossibilité de trouver un emploi dans les domaines qu'il désire, etc.

1.2.2 LES CONSÉQUENCES POUR LE SYSTÈME COLLÉGIAL

Le nombre élevé d'abandons et d'échecs scolaires soulève des questions importantes sur le milieu collégial et affecte même la crédibilité du système collégial québécois. En effet, ce phénomène peut être l'indice d'une mauvaise adaptation du système scolaire et de son incapacité à retenir les élèves et à les préparer adéquatement à la poursuite de leurs études ou à une vie professionnelle souhaitée (Bigras et al., 1985, voir Conseil des collèges, 1988).

Les questions soulevées sont d'une telle importance que le lieutenant-gouverneur du Québec, Martial Asselin, annonçait dans son discours d'ouverture des travaux de la 2e session de la 34e législature qu'une Commission parlementaire de l'éducation serait mise en oeuvre à l'automne 1992. Le lieutenant-gouverneur exprimait alors :

> Notre système d'éducation doit accroître sa performance éducative. Actuellement, 64% de la clientèle du secondaire obtient un diplôme. D'ici 10 ans, deux emplois sur trois qui se créeront au Canada exigeront une scolarité minimale de 12 ans. Et 50% de ces nouveaux emplois exigeront 17 ans de formation.
>
> Un plan d'action sur la réussite éducative sera mis de l'avant avec l'objectif d'augmenter de 3% par année pendant cinq ans le taux de diplomation à la fin des études secondaires. Ce plan indiquera notamment les voies de coopération et de développement qui engagent l'ensemble des partenaires de l'éducation.
>
> (...)
>
> L'année 1992 marque le 25e anniversaire de la création des cégeps. Il importe d'apprécier le chemin parcouru, de réactualiser les choix de société qui ont été faits et, surtout, de préciser la façon dont il convient d'orienter l'avenir.
>
> Cette Assemblée sera donc invitée à confier à la Commission parlementaire de l'éducation le mandat de procéder à une consultation générale sur l'avenir de l'enseignement collégial. (Asselin, 1992 ; p. 3-4)

Nous notons dans cet extrait l'importance accordée à la réussite scolaire, importance soulignée par la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, madame Lucienne Robillard, lors du débat sur le discours d'ouverture des travaux de la 2e session de la 34e législature. Effectivement, madame la ministre Robillard exprimait :

> À l'heure du remodelage mondial des règles du jeu de la vie économique et sociale, les regards sont ainsi de nouveau pointés vers le système d'éducation et, en particulier dans le cas de la formation de nos techniciennes et de nos techniciens, vers l'action et les performances de nos cégeps. Expression d'attentes énormes, sans doute, mais aussi expression de perplexités et d'inquiétudes quant à notre capacité et à notre volonté de prendre les tournants qui s'imposent,

> à commencer par l'incontournable virage de la qualité qui nous interpelle tous en éducation et presque, par définition, en enseignement supérieur.
>
> (...) La commission aura à faire le point sur l'enseignement collégial québécois et, à cette fin, à se pencher sur des questions particulièrement déterminantes pour notre enseignement collégial tels la pertinence et la réalisation des objectifs visés par la création même d'un niveau spécifique d'enseignement collégial ; la présence et la place relative de l'enseignement général et de l'enseignement professionnel au sein des mêmes établissements ; le rôle des collèges dans les dispositifs de développement de la main-d'oeuvre et, plus largement, les pratiques et les structures des collèges en éducation permanente et en éducation des adultes ; le contenu et la structure générale des programmes d'études ; *les modes de fréquentation et les cheminements étudiants et, par là, tout ce qui a trait à l'admission, à la persévérance aux études, à la diplomation, à la durée des études, aux conditions concrètes de la vie étudiante*[1] ; (...) (Robillard, 1992 ; p. 60-61)

La réussite, le cheminement et la persévérance scolaires sont, comme on vient de le constater, des thèmes d'une telle acuité qu'ils ont été identifiés comme des aspects déterminants à étudier dans la réflexion faite par notre société sur l'enseignement collégial à l'automne 1992.

L'ampleur de l'échec et de l'abandon scolaires est telle qu'elle affecte également les enseignants en faisant naître, chez eux, des sentiments de culpabilité et d'impuissance, sentiments largement partagés par le personnel professionnel non enseignant (PNE). Si les professeurs et les PNE vivent de tels sentiments et perçoivent leur travail comme inefficace, des conséquences négatives peuvent en résulter comme l'épuisement professionnel, le désengagement amer et une baisse de motivation (Conseil supérieur de l'éducation, 1991). Ces réactions peuvent, à leur tour, provoquer une baisse de motivation chez l'élève (Conseil des collèges, 1988).

1.2.3 LES CONSÉQUENCES POUR LA SOCIÉTÉ QUÉBÉCOISE

Les échecs et les abandons sont également coûteux pour la société québécoise. Au secteur général, par exemple, la durée prévue des études collégiales est de deux ans. Imaginons les coûts occasionnés par le nombre de plus en plus croissant, comme l'illustre la figure 1.5, d'élèves qui prennent de une à quatre sessions *de plus* pour terminer leur cégep. Si ce nombre continue d'augmenter au même rythme, quel sera le coût financier que la société québécoise

---

1 Le souligné exprimé par le caractère italique est de l'auteure de la recherche.

aura à débourser, sans parler de toute l'énergie humaine impliquée ? En plus des coûts monétaires, notre société risque de perdre des candidats aptes aux études universitaires et des techniciens pouvant avoir une formation respectable si elle ne trouve pas des réponses claires à ce sérieux problème de l'abandon des études avant l'obtention du DEC.

Comme nous venons de le voir, de plus en plus d'élèves sont confrontés à des abandons ou à des échecs scolaires et cela n'est pas sans conséquences pour l'élève lui-même, le système collégial et même la société québécoise ; par contre, un nombre important d'élèves continuent à réussir d'une façon plus que satisfaisante leurs études collégiales. Qu'est-ce qui fait la différence entre ces deux groupes d'élèves ? Les variables liées à l'élève nous apparaissent des pistes intéressantes à considérer pour répondre à cette question.

1.3 LA RÉUSSITE SCOLAIRE : LES VARIABLES LIÉES À L'ÉLÈVE

La très grande majorité des recherches effectuées sur les échecs et les abandons scolaires au collégial tournent principalement autour de deux grands axes majeurs : l'identification des causes de ces phénomènes et la recherche de solutions possibles. Selon Lavoie (1987), les facteurs reliés à l'axe premier pourraient se regrouper autour de quatre grands thèmes : les variables plus directement liées à l'élève et à son milieu, celles liées à l'élève seulement, d'autres liées au milieu collégial lui-même et, finalement, l'interaction entre l'intégration de l'élève sur le plan scolaire et sur le plan social. Le courant cognitif en psychologie et plusieurs auteurs (Caron et al., 1991 ; Jones et al., 1987, voir Roy, 1991 ; McComb, 1988, voir Tardif, 1992 ; Morissette, 1980 ; Morrissette et Gingras, 1989 ; Roueche et Snow, 1977) affirment que si nous désirons parvenir à provoquer des changements durables sur le plan cognitif, il faut absolument tenir compte de *l'aspect affectif de l'élève*. Nous partageons ce point de vue, ce qui ne diminue en rien l'importance des autres catégories de variables qui ont fait, d'ailleurs, l'objet de plusieurs recherches (Fréchette, 1989 ; Lavoie, 1987 ; Roy, 1991). Cependant, comme peu d'études ont été entreprises, au collégial, uniquement sur l'aspect

affectif de l'élève (Caron et al., 1991), nous croyons important de le faire et de centrer notre attention sur une des variables liées à l'élève.

Quelles sont ces variables liées à l'élève ? Lavoie (1987), dans son document d'analyse des échecs et des abandons au collégial, en fait une recension intéressante : les lacunes dans les préalables scolaires essentiels à la réussite au collégial, l'absence ou la déficience des méthodes de travail, la faiblesse de la pensée hypothético-déductive chez les élèves, le manque d'effort fourni par ceux-ci, l'insuffisance du temps consacré aux études, les problèmes d'apprentissage, les aspirations sur le plan éducationnel, la perception de l'élève à l'égard des études et la motivation. Larose et Roy (1990b) regroupent, eux, les dimensions personnelles de l'élève en quatre grandes composantes : « la composante comportementale (ce que fait l'élève), la composante cognitive (ce que pense l'élève), la composante affective (ce que ressent l'élève) et la composante motivationnelle (ce à quoi aspire l'élève) » (p. 3). Snow et Farr (1987) ont classé, quant à eux, comme l'illustre la figure 1.8, les caractéristiques individuelles en trois catégories : cognitive (aptitudes intellectuelles, connaissances antérieures, etc.), conative (styles d'apprentissage, style cognitif, etc.) et affective (motivation, anxiété, émotions, etc.).

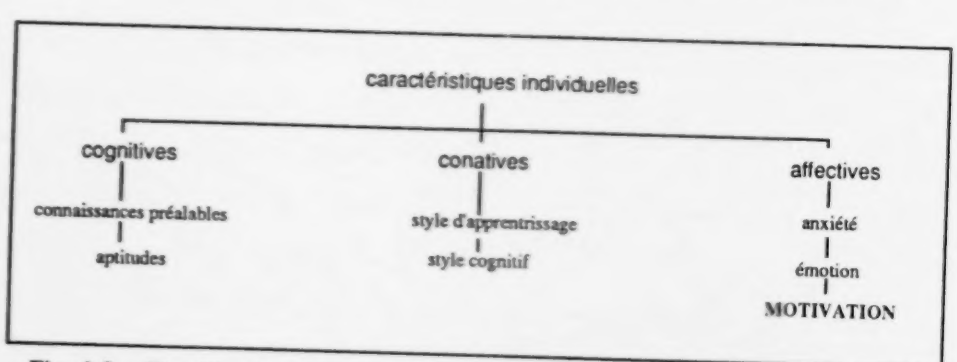


Fig. 1.8 - Classification des caractéristiques individuelles selon Snow et Farr (1987). Figure tirée de Viau et Barbeau (1991).

Les trois catégories, cognitive, conative et affective, nous apparaissent importantes dans le processus d'apprentissage scolaire. Comment effectivement dissocier les aptitudes du style

d'apprentissage, des émotions et de la motivation dans une situation concrète d'apprentissage scolaire ? Cependant, comme nous le disions antérieurement, peu de recherches, au collégial, ont porté exclusivement sur les caractéristiques affectives de l'élève, d'où notre intérêt pour ces caractéristiques. De plus, la réalité et les exigences d'une recherche comme celle que nous désirons entreprendre nous obligent à faire un choix ; aussi centrerons-nous maintenant notre attention sur la composante affective de l'élève en situation d'apprentissage scolaire. Ce choix ne signifie pas du tout que les autres composantes ne jouent pas un rôle fondamental dans le processus d'apprentissage. Effectivement, dans la pratique d'enseignement, les données de cette recherche devraient être mises en relation avec les deux autres composantes.

1.3.1 LA MOTIVATION : UNE COMPOSANTE AFFECTIVE DE L'ÉLÈVE

L'anxiété, les émotions et la motivation sont donc identifiées par Snow et Farr (1987) comme des composantes affectives de l'élève en situation d'apprentissage. Nous croyons que ces trois composantes sont en interaction dans le processus d'apprentissage et ont une influence sur la performance scolaire de l'élève. Il est effectivement difficile de penser que l'anxiété, les émotions et la motivation sont entièrement isolées dans le processus d'apprentissage. Cependant, comme la littérature indique que peu de recherches furent entreprises sur la relation entre la motivation et la cognition (Sorrentino et Higgins, 1986), un intérêt particulier sera accordé à cette composante affective et à son rôle dans la réussite et l'échec scolaires. Il nous apparaît par contre impossible d'approfondir dans le cadre de cette recherche les deux autres composantes. Nous traiterons toutefois des émotions puisqu'elles sont intimement liées à la motivation, mais l'intérêt accordé aux émotions sera fonction du lien de la motivation scolaire à des émotions précises.

De nombreuses études américaines et québécoises (Altamirano et McKenzie, 1992 ; Blouin, 1985 ; Gates et Creamer, 1984 ; Heller, 1982, voir Lavoie, 1987 ; Lavoie, 1987 ; Marinaccio, 1985, voir Lavoie, 1987 ; Radcliffe et Novak, 1985 voir Lavoie, 1987 ; Rouleau,

1985 ; Turcotte et al., 1985 ; Vallerand et Sénécal, 1992) associent la motivation des élèves et leurs aspirations à la persévérance et à la réussite scolaires. *La motivation des élèves* semblerait, quelles que soient les études réalisées, un des plus importants indices de la persévérance et de la réussite scolaires. Tardif (1992) exprime même :

> Négliger cette variable capitale revient à ignorer le rôle de la responsabilité et de la volonté dans la participation de l'élève à ses apprentissages et à ses démarches générales d'acquisition de la connaissance. (...) En psychologie cognitive, il est reconnu que l'élève est responsable de la gestion de sa motivation scolaire, et de nombreuses recherches ont démontré l'efficacité, tant pour les conséquences affectives que cognitives, des interventions qui ont développé chez l'élève la responsabilité et la maîtrise de sa motivation scolaire. (p. 92)

Au cours de leur recherche traçant le profil des élèves qui arrivent au collégial, Terrill et Ducharme (1994) ont confirmé l'importance de la motivation des élèves dans le rendement scolaire tant au secondaire qu'au collégial. Ces chercheurs ont constaté qu'un «peu plus de 1 élève sur 5 (22%) glissent dans les rangs des élèves les plus faibles du collégial (deux premiers quartiles) lorsqu'ils sont peu motivés, contre 1 sur 8 (13%) seulement, chez ceux qui sont très motivés. Ici aussi, il s'agit presque du double, confirmant l'importance du facteur motivation dans l'explication de la moyenne au collégial.» (p. 249). La motivation peut donc être considérée comme une variable essentielle dans la réussite de l'élève.

1.3.2 LES FACTEURS IMPLIQUÉS DANS LA MOTIVATION SCOLAIRE

Quels sont les facteurs impliqués dans la motivation scolaire et quel rôle jouent-ils dans la réussite scolaire ? Plusieurs auteurs ont travaillé à cette identification. Andrews et Debus (1978), Dweck et Reppuci (1973), Lebel (1986) et Weiner (1979, 1985) croient que les attributions causales (perceptions attributionnelles) sont des facteurs essentiels de la motivation scolaire. Brophy (1983), Clark (1989), Maehrs (1984) et McCombs (1982) considèrent la perception de l'importance d'une tâche comme une source importante de la motivation. D'autres encore (Bandura et Schunk, 1981 ; Bandura, 1982 ; Bissonnette, 1989 ; Schunk, 1989 ; Skinner, 1985, voir Tardif, 1992 ; Vallerand, 1993) affirment que, dans un contexte d'apprentissage, la perception de sa compétence à accomplir une tâche est un facteur de la

motivation. Tardif (1992), tout en reconnaissant l'importance de ces études dans le processus de compréhension du rôle d'un ou de plusieurs facteurs de la motivation scolaire, souligne l'importance d'intégrer entre eux, tel que les travaux de plusieurs chercheurs (Borkowski et al., 1990 ; Corno et Mandinach, 1983 ; Schunk, 1991) l'ont tenté, les différents facteurs qui composent la motivation scolaire. Cette intégration des différents facteurs de la motivation scolaire permettra, selon lui, une « gestion plus efficace des interventions de l'enseignant dans cette partie très importante de l'enseignement et de l'apprentissage » (Tardif, 1992 ; p. 93). Tenant compte de cette intégration, la motivation scolaire se composerait de deux ensembles de facteurs : les systèmes de conception regroupant la conception des buts poursuivis par l'école et la conception de l'intelligence, et les systèmes de perception, la perception de la valeur de la tâche, la perception des exigences de la tâche et la perception de la contrôlabilité de la tâche (Tardif, 1992). La figure 1.9 illustre dans un schéma cette intégration des différents facteurs de la motivation scolaire.

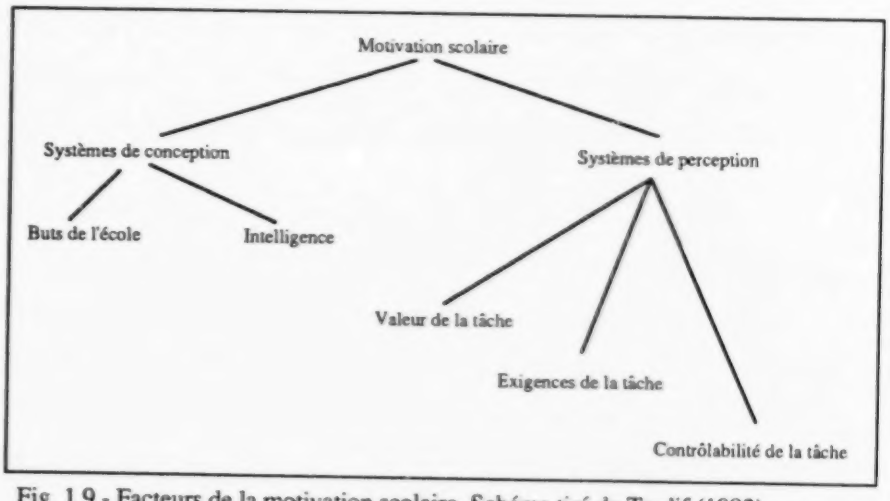


Fig. 1.9 - Facteurs de la motivation scolaire. Schéma tiré de Tardif (1992).

Corno et Mandinach (1983) soulignent que, dans l'approche sociocognitive, deux tendances théoriques se sont dessinées pour définir la motivation scolaire : une première plus centrée sur

les perceptions, les conceptions et les attentes des élèves et une deuxième plus centrée sur l'engagement cognitif de l'élève. L'engagement cognitif doit être compris ici comme la qualité et le degré d'effort mental dépensé lors de l'accomplissement de tâches d'apprentissage ou de tâches scolaires (Corno et Mandinach, 1983 ; Salomon, 1983).

Corno et Mandinach (1983) croient, quant à elles, qu'on doit, dans l'étude de la motivation scolaire, relier ces deux groupes de variables, les perceptions et l'engagement cognitif. Pour ces auteures, pour McCombs et Whisler (1990) et pour Meyer (1987), l'engagement cognitif influence les perceptions (de soi et de l'environnement) de l'élève et réciproquement les perceptions viennent influencer l'engagement cognitif. Tardif (1992) souligne cette importance de l'engagement cognitif dans l'étude de la motivation scolaire : « Dans l'approche de la psychologie cognitive, la motivation scolaire est essentiellement définie en fonction de l'engagement, la participation et la persistance de l'élève dans une tâche. » (p. 91) Il précise également que, dans le cadre de la psychologie cognitive, la motivation scolaire doit être vue comme une composante du système métacognitif de l'élève. Il rejoint ici, selon nous, la conception de Bandura (1982), Raynor et McFarlin (1986) qui postulent que les processus d'auto-observation, d'auto-évaluation et d'auto-gratification influencent l'engagement de l'élève et sa persistance dans une action.

Nous croyons que ces divers systèmes de conception et de perception ainsi que l'engagement cognitif, la participation et la persistance jouent effectivement un rôle majeur dans la motivation scolaire. Dans cette recherche, nous axerons notre étude sur trois systèmes de perception de l'élève, la perception de sa compétence, les perceptions attributionnelles et la perception de l'importance de la tâche, ainsi que sur son engagement cognitif et sa participation. Nous croyons qu'une meilleure connaissance de ces facteurs permettra de comprendre mieux les systèmes de perception reliés à la motivation scolaire et de saisir leur rôle dans l'engagement cognitif et la participation de l'élève et, par ricochet, dans la réussite et l'échec scolaires de l'élève du collégial.

1.4 LE RÉSUMÉ DE LA PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

Le questionnement sur la réussite, les échecs et les abandons a amené le collégial à s'arrêter sur le problème fondamental de *l'aide à l'apprentissage*. Le nombre d'élèves qui échouent, abandonnent et qui n'obtiennent pas leur diplôme devient de plus en plus important au collégial (Fédération des cégeps, 1985). Ce phénomène n'est pas sans conséquences pour l'élève lui-même, le système collégial et même la société québécoise. Comment aider les élèves à mieux réussir ?

Les variables liées à l'élève nous apparaissent des pistes intéressantes à considérer pour répondre à cette question. Le courant sociocognitif en psychologie et plusieurs auteurs du milieu de l'enseignement affirment que l'aspect affectif est un ensemble de caractéristiques individuelles de l'élève dont on doit absolument tenir compte si on veut améliorer la réussite scolaire de l'élève. La *motivation scolaire* des élèves semblerait, quelles que soient les études réalisées, un des plus importants indices de la persévérance et de la réussite scolaires.

Plusieurs facteurs sont impliqués dans la motivation scolaire dont les systèmes de perception et de conception de l'élève ainsi que son engagement cognitif. Les travaux de Anderson et Arnoult (1985), de Blouin (1985, 1988), de Borkowski et al., (1990), de Convington (1984), de Magnusson et Perry (1989a, 1989b), de Weiner (1980a, 1984, 1985a, 1985b, 1987) ont effectivement montré que les conduites scolaires de l'élève sont influencées par sa motivation scolaire.

Bissonnette (1989) a été le premier dans le réseau collégial québécois à s'intéresser spécifiquement à la motivation scolaire de l'élève. Blouin (1985), quant à lui, a été le premier dans ce même réseau à s'intéresser à un facteur précis de la motivation scolaire, les attributions causales, comme variables pouvant jouer un rôle dans l'échec et l'abandon scolaires. Cependant, les recherches de Bissonnette (1989) et de Blouin (1985, 1988) ont traité de la motivation et des attributions causales à travers des matières spécifiques, le français, les

mathématiques et la physique ; aucune recherche ne s'est intéressée spécifiquement à la motivation scolaire en général et à son lien avec la réussite et l'échec scolaires. La présente recherche veut, elle, le faire et étudier les déterminants et les indicateurs de la motivation scolaire des élèves du collégial selon leur degré de réussite scolaire, selon leur secteur, selon leur famille de programmes d'études et selon diverses variables intervenantes.

CHAPITRE 2

Cadre théorique

CHAPITRE 2
CADRE THÉORIQUE

2.1 LA JUSTIFICATION DU CHOIX DU COURANT THÉORIQUE FAVORISÉ DANS LA RECHERCHE 31
2.2 UN MODÈLE THÉORIQUE DE LA MOTIVATION SCOLAIRE 34
2.2.1 LES DÉTERMINANTS DE LA MOTIVATION SCOLAIRE 38
2.2.2 LES INDICATEURS DE LA MOTIVATION SCOLAIRE 62
2.2.3 LES VARIABLES INTERVENANTES 71
2.2.4 UNE ILLUSTRATION DU MODÈLE PAR UN EXEMPLE 79
2.3 DES RECHERCHES QUÉBÉCOISES SUR DES DÉTERMINANTS DE LA MOTIVATION SCOLAIRE 80
2.4 LES QUESTIONS ET LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE 84
2.4.1 LES QUESTIONS DE LA RECHERCHE 84
2.4.2 LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE 86

CHAPITRE 2

CADRE THÉORIQUE

Le chapitre précédent a montré l'importance des échecs et des abandons au collégial et a démontré que la motivation peut contribuer à une meilleure compréhension de la réussite scolaire. Le deuxième chapitre, quant à lui, présente le cadre théorique de cette recherche et se divise en quatre parties principales. La première partie justifie le choix du courant théorique favorisé en regard du but général de l'étude, soit l'analyse de la motivation scolaire de cégépiens. Les deuxième et troisième parties présentent un modèle théorique de la motivation scolaire. La quatrième partie rapporte des recherches québécoises réalisées dans le domaine de la motivation scolaire. Finalement, les questions et les objectifs de la recherche sont exposés dans la cinquième partie.

2.1 LA JUSTIFICATION DU CHOIX DU COURANT THÉORIQUE FAVORISÉ DANS LA RECHERCHE

La motivation scolaire est une caractéristique individuelle et affective. Une myriade d'auteurs ont étudié la motivation et ceci à partir de diverses approches. Dans le cadre de cette recherche,

nous nous limiterons à l'approche sociocognitive, approche qui s'intéresse aux processus mentaux responsables de la pensée et à leur influence sur le comportement.

Cette recherche se base principalement sur la théorie attributionnelle de Bernard Weiner, sur le modèle de l'impuissance acquise de Martin Seligman et de ses divers collaborateurs, sur la théorie de la motivation d'Albert Bandura et sur les conceptions de la motivation de divers chercheurs de l'approche sociocognitive. Ces théories et ce modèle nous semblent plus pertinents pour comprendre la motivation scolaire de l'élève pour les raisons suivantes.

Premièrement, la théorie de Weiner s'inscrit dans une approche sociocognitive du comportement. Elle permet d'établir des relations entre la pensée et l'action. De plus, elle a le grand mérite d'expliquer dans un ensemble dynamique les conséquences d'un résultat sur les comportements. Dans une situation d'apprentissage scolaire, l'élève vit sans cesse cette influence d'un résultat sur son comportement. Comme l'intérêt central de notre recherche est d'étudier le lien entre les résultats scolaires positifs et négatifs, la motivation scolaire des élèves et les comportements de l'élève, la théorie de Weiner s'avère très appropriée. Elle offre, selon nous, une grille explicative intéressante et vraisemblable du comportement scolaire d'un élève en montrant l'impact d'un résultat scolaire sur son comportement à l'école. De plus, cette théorie attributionnelle de la motivation et des émotions s'appuie sur un ensemble de recherches. Effectivement, Weiner, influencé par les théories de Lewin, Atkinson et Rotter et se basant sur la théorie de Heider (Jaspars et Hewstone, 1984) amorce avec des collaborateurs (1970, 1973, 1976, 1979, 1982) une série de recherches (dont plusieurs avaient pour sujets des élèves de cégep ou d'université) sur l'identification des causes possibles de la réussite et de l'échec. Il élabore, en 1974, la base de sa théorie attributionnelle de la motivation ; théorie qu'il raffinera en 1979, en 1984, en 1985 et en 1986. On retrouve, dans cette théorie, une taxonomie des dimensions causales qui permet de bien contrôler certaines dimensions que nous désirons évaluer dans notre recherche.

Le modèle de l'impuissance acquise a été élaboré par Seligman et ses collaborateurs et permet de comprendre comment une personne acquiert un sentiment d'impuissance face à des événements hors de son contrôle. Il se base fondamentalement sur la théorie et les travaux de Bernard Weiner (Anderson et Arnoult, 1985). Cependant, les auteurs de ce modèle ont ajouté une dimension à la taxonomie de Weiner et centrent principalement leur intérêt sur le contrôle (ou le non-contrôle) des événements. Ils perçoivent la contrôlabilité (ou la non-contrôlabilité) comme une caractéristique des événements plutôt que des attributions. Comme plusieurs recherches (Dweck, 1975 ; Miller et Seligman, 1980 ; Weiner, 1986) ont montré l'importance du sentiment de contrôle ou d'impuissance dans la réussite des études, et comme un instrument que nous utilisons pour analyser les attributions causales des cégépiens repose sur la taxonomie de Weiner modifiée par les tenants du modèle de l'impuissance acquise, nous accordons une importance particulière à ce modèle.

Finalement, la théorie sociocognitive de la motivation d'Albert Bandura permet, comme celle de Weiner, d'établir des relations entre la pensée et l'action. La motivation dans la perspective de Bandura (1986) est conçue comme un construit englobant un ensemble de mécanismes de régulation et d'autorégulation à la base du comportement. Pour cet auteur, les personnes sont des agents de changements. Pour lui, le choix de l'activité, l'intensité de l'effort fourni et la persistance dans l'action sont des indices de la motivation d'une personne. Selon Bandura (1986), les perceptions d'une personne sont des déterminants du comportement. Une personne se fixe des objectifs, planifie des activités pour atteindre ses objectifs. Par le feed-back d'autrui ou une évaluation personnelle des activités réalisées, la personne évalue l'atteinte de ses objectifs. Lorsqu'ils ne sont pas atteints, la personne cherche des moyens pour les atteindre ; des mécanismes autorégulateurs sont alors activés dans le but de réduire l'écart entre la situation actuelle et les buts poursuivis. Dans la situation d'apprentissage scolaire, l'élève vit sans contredit ce processus décrit et analysé par Bandura. De plus, Bandura a élaboré sa théorie à partir d'un nombre important de recherches dont certaines (Bandura et Schunk, 1981)

portaient directement sur la motivation scolaire. Cette théorie nous semble donc un outil précieux pour comprendre et élaborer un modèle de la motivation scolaire.

2.2 UN MODÈLE THÉORIQUE DE LA MOTIVATION SCOLAIRE

Le modèle théorique de la motivation scolaire à la base de la recherche s'inspire donc des théories et des conceptions théoriques de plusieurs auteurs. Ce modèle se base sur une définition sociocognitive de la motivation scolaire et conçoit celle-ci comme une intégration de divers facteurs et variables.

Dans l'approche sociocognitive, la motivation scolaire pourrait se définir comme un état qui prend son origine dans les perceptions et les conceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à s'engager, à participer et à persister dans une tâche scolaire (Ames et Ames, 1989 ; Borkowski et al., 1990, Maehrs, 1984, 1989 ; Tardif, 1992 ; Viau, 1994 ; Weiner, 1984, 1992). Cette définition met en évidence l'existence, d'une part, de déterminants (les perceptions et les conceptions) qui sont à la base de la motivation scolaire et, d'autre part, d'indicateurs (l'engagement, la participation et la persistance) qui permettent de reconnaître un élève motivé ou d'évaluer le degré de motivation.

La motivation scolaire est, selon cette définition, un état conséquent d'un événement qui, s'il est suffisamment important, active les systèmes de conception et de perception d'un élève. Un élève, par exemple, reçoit un résultat très faible à un test important ; comme l'événement est capital pour la réussite de son cours, il active les systèmes de conception et de perception de l'élève, et ces systèmes, à leur tour, affectent la motivation de l'élève. L'élève est alors motivé ou non à poursuivre son cours ou ses études. La motivation n'est pas perceptible directement, elle se manifeste à travers des attitudes identifiées comme des «indicateurs» de la motivation scolaire, soit l'engagement cognitif, la participation et la persistance. Le comportement scolaire de l'élève est donc en relation avec les indicateurs de la motivation scolaire. Ainsi, si un élève

s'engage cognitivement dans ses cours et utilise diverses stratégies autorégulatrices, cet engagement et l'utilisation de ces stratégies influencent positivement son comportement scolaire.

La motivation scolaire prend donc son origine dans les perceptions que l'élève a de lui. Ces perceptions de soi sont en transformation constante et sont influencées par des processus cognitifs, recherche, organisation, interprétation, rappel de l'information, prise de décision, etc. (Weiner, 1992), qui entrent en activité lorsque l'élève vit divers événements (Raynor et McFarlin, 1986 ; Borkowski et al., 1990). Les processus cognitifs qui influencent les perceptions de soi de l'élève pourraient être regroupés, selon Bandura (1986), Raynor et McFarlin (1986), en trois catégories, les processus d'auto-observation, les processus d'auto-évaluation et les processus d'auto-gratification.

La motivation prend également son origine, selon cette définition, dans les perceptions qu'un élève a de son environnement. Les perceptions relatives à l'environnement correspondent plus particulièrement à la conception que l'élève a du milieu scolaire, de l'intelligence et des aptitudes requises pour réussir dans le système scolaire. Les perceptions de son environnement font autant référence aux situations reliées à l'apprentissage et à la performance scolaire qu'aux situations impliquant des relations interpersonnelles.

Corno et Mandinach (1983) soulignent, comme nous l'avons mentionné au chapitre précédent, que deux tendances théoriques se sont dessinées pour définir la motivation scolaire : une première plus centrée sur les perceptions et les attentes des élèves, et une deuxième plus centrée sur l'engagement cognitif de l'élève. L'engagement cognitif doit être compris ici comme la qualité et le degré d'effort mental dépensé lors de l'accomplissement de tâches d'apprentissage ou de tâches scolaires (Corno et Mandinach, 1983 ; Salomon, 1983). Corno et Mandinach (1983) croient, quant à elles, qu'on doit, dans l'étude de la motivation scolaire, relier ces deux groupes de variables : les perceptions et l'engagement cognitif. Pour ces auteures,

l'engagement cognitif influence les perceptions (de soi et de l'environnement) de l'élève et réciproquement les perceptions viennent influencer l'engagement cognitif. Tardif (1992) partage l'opinion de ces auteures et croit que l'engagement cognitif joue un rôle important dans l'étude de la motivation scolaire : « Dans l'approche de la psychologie cognitive, la motivation scolaire est essentiellement définie en fonction de l'engagement, la participation et la persistance de l'élève dans une tâche. » (p. 91)

Partant de la définition de la motivation scolaire énoncée antérieurement, nous avons élaboré un modèle de la motivation scolaire qui regroupe dans un ensemble dynamique les divers déterminants et indicateurs de la motivation. La figure 2.1 illustre ce modèle et les liens existant entre les divers facteurs qui le composent.

Ce modèle repose sur les postulats suivants de l'approche sociocognitive :

- le comportement humain est le résultat d'interactions continues entre les déterminants cognitifs, comportementaux et environnementaux (Bandura, 1986);
- le comportement d'une personne est influencé par sa façon de percevoir, d'interpréter et de prévoir les événements (Kelly, 1955, voir Weiner, 1980a);
- les perceptions d'une personne sont influencées par ses processus cognitifs et évoluent selon les événements qu'elle vit (Weiner, 1984);
- les perceptions d'une personne sont en relation étroite avec ses émotions et sa motivation (Weiner, 1984);
- la motivation d'une personne se constate à travers son engagement cognitif, sa participation et sa persistance dans l'accomplissement d'une tâche (Pintrich et al., 1992);
- la performance est influencée par l'engagement, la participation et la persistance dans l'accomplissement d'une tâche (Pintrich et al., 1992).

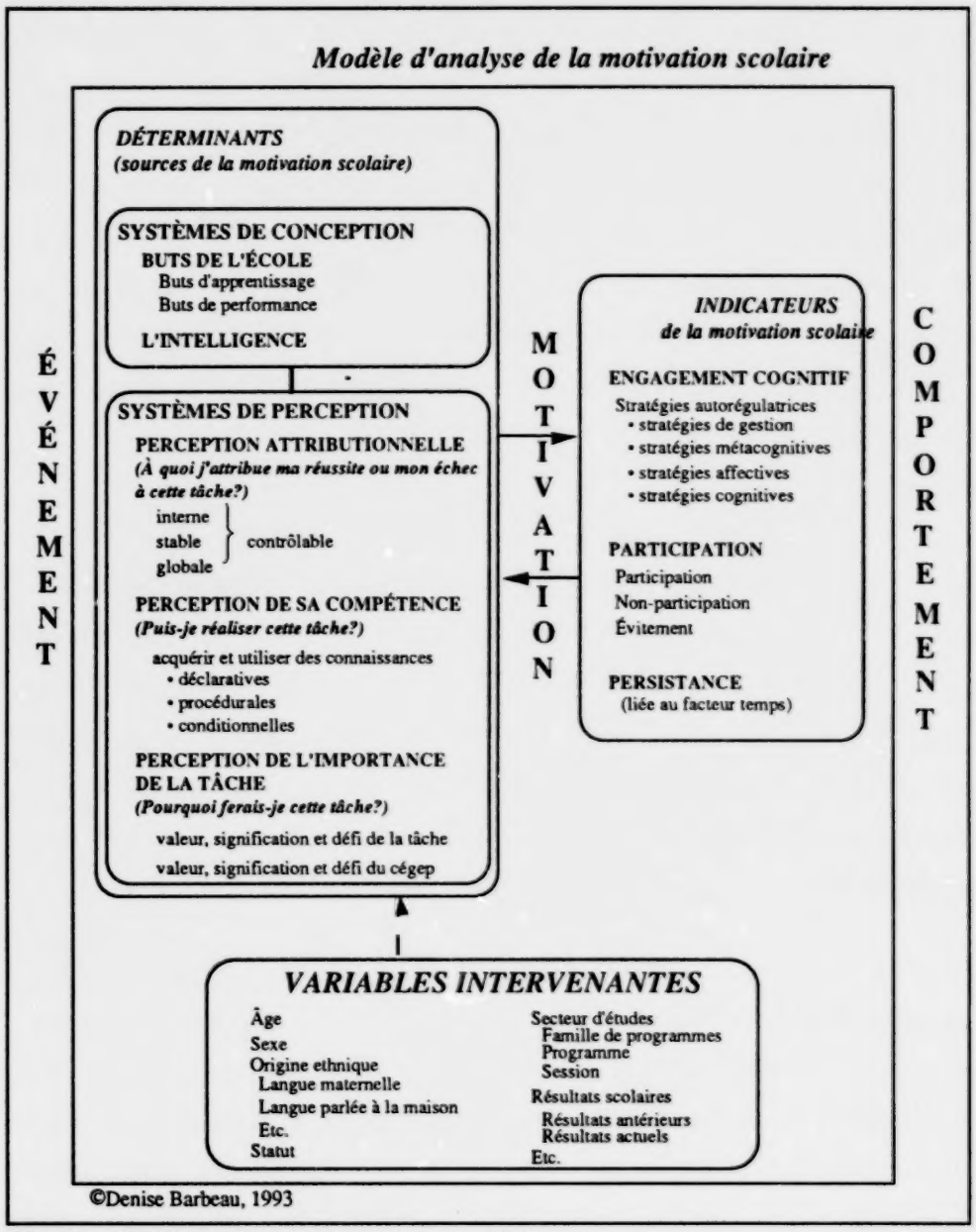


Fig. 2.1 – Modèle d'analyse de la motivation scolaire.

On retrouve dans ce modèle trois grands groupes de variables : les déterminants de la motivation, les indicateurs de la motivation et diverses variables intervenantes. Ces divers groupes de variables ne sont pas isolés les uns des autres, mais sont plutôt en relation. Nous croyons même, nous basant sur les recherches de Corno et Mandinach (1983), de Bandura (1986), de Pintrich et al. (1992) et de Schunk (1991), que les déterminants et les indicateurs de la motivation sont en interaction réciproque. Ces chercheurs ont effectivement démontré que les systèmes de perceptions, et en particulier les perceptions attributionnelles et la perception de sa compétence, sont en relation réciproque avec l'habileté de l'élève à contrôler ses pensées et ses comportements.

2.2.1 LES DÉTERMINANTS DE LA MOTIVATION SCOLAIRE

Les déterminants de la motivation scolaire que nous nommons également sources de la motivation (source of motivation) sont composés de deux ensembles de facteurs : les systèmes de conception regroupant la conception des buts poursuivis par l'école et la conception de l'intelligence (Tardif, 1992) et les systèmes de perception regroupant les perceptions attributionnelles, les perceptions de sa compétence et les perceptions de l'importance de la tâche. Les déterminants de la motivation sont à l'origine, selon Ames et Ames (1989), du comportement (prime instigator of action) ; ils sont donc à la base de l'action.

2.2.1.1 LES SYSTÈMES DE CONCEPTION

Les élèves ont des conceptions ou des croyances se rapportant au système scolaire et aux buts poursuivis par celui-ci. Ils ont également une conception de l'intelligence et des aptitudes requises pour réussir dans le système scolaire (Tardif, 1992). Selon plusieurs auteurs (Ames, 1984 ; Convington, 1984 ; Dweck, 1985 ; Maehr, 1989 ; Raynor et McFarlin, 1986 ; Tardif, 1992), ces deux systèmes de conception ont une influence sur la motivation scolaire de l'élève.

2.2.1.1.1 LES BUTS DE L'ÉCOLE

Dweck (1985) affirme qu'il est important, pour bien comprendre la motivation scolaire des élèves, de connaître et de comprendre les buts qu'ils poursuivent à l'école. Ces buts sont liés à la compréhension que les élèves ont du système scolaire et des buts poursuivis par l'école (Tardif, 1992). Selon Dweck (1985), deux catégories de buts sont poursuivies : 1° des buts d'apprentissage qui poussent l'élève à acquérir de nouvelles habiletés ou à maîtriser de nouvelles tâches, donc, des buts qui stimulent l'élève à développer ses compétences, et 2° des buts axés sur la performance qui poussent l'élève à rechercher un jugement positif sur son habileté et son rendement scolaire, donc, un jugement qui confirmera sa compétence. Dweck affirme : La personne qui poursuit des buts axés sur la performance veut paraître intelligente tandis que celle qui poursuit des buts d'apprentissage veut devenir plus intelligente. » (Dweck, 1985 ; p. 291)

Dweck souligne que tous les élèves, à certains moments, poursuivent les deux types de buts et que ces deux types de buts peuvent être poursuivis simultanément. Certaines situations offrent effectivement la possibilité d'apprendre et d'offrir une performance. Cependant, Ames (1984, 1992) et Dweck (1985) ont observé que dans une situation où l'élève peut faire un choix – soit travailler pour apprendre ou travailler pour être performant – les choix faits par l'élève génèrent en lui différentes réactions affectives, différents processus cognitifs et différents comportements. L'élève qui poursuit des buts d'apprentissage a tendance à entreprendre des tâches plus risquées, à percevoir l'erreur comme partie intégrante de l'apprentissage et à développer plus activement des stratégies de recherche face à des difficultés. L'élève qui poursuit des buts de performance a tendance, lui, à manifester plus de réactions défensives face à des situations comportant certains risques et semble également plus vulnérable affectivement. L'élève, en effet, ne veut pas s'engager dans des tâches pouvant affecter négativement son estime de soi, sa compétence ou sa valeur personnelle (Convington, 1984 ; Tardif, 1992). La

conception de l'école et des buts qui y sont poursuivis influence donc la motivation scolaire. Tardif exprime :

> Sur le plan de la motivation scolaire, plus l'élève se représente que les buts poursuivis par l'école correspondent à des buts d'apprentissage, plus les probabilités qu'il s'engage, qu'il participe et qu'il persiste dans les démarches proposées sont élevées. (Tardif, 1992 ; p.133)

2.2.1.1.2 L'INTELLIGENCE

La conception de l'intelligence et des aptitudes intellectuelles évolue selon l'âge et le degré de fréquentation scolaire des enfants (Convington, 1984 ; Nicholls, 1984 ; Stipek, 1984). La conception de l'intelligence est, selon Convington (1984), intimement liée à la relation perçue par l'élève entre l'effort, les aptitudes et les résultats obtenus. Pour les élèves de maternelle, l'habileté et l'effort sont indissociables. Les élèves de cet âge croient que plus une personne essaie fort, plus elle est intelligente. Ils croient donc que ce sont les efforts investis qui rendent la personne intelligente. En première année, les enfants croient que « l'étude développe le cerveau et rend plus intelligent » (Convington, 1984 ; p. 90). C'est seulement lorsque l'enfant atteint le milieu du primaire qu'il commence à percevoir l'habileté et l'effort comme deux dimensions indépendantes. L'intelligence est perçue alors comme une entité stable, immuable et non reliée à l'effort. Donc, vers le milieu du primaire, un élève qui échoue sans investir un effort important protège ainsi son estime de soi, il peut se percevoir comme intelligent et expliquer un échec par un manque de travail. S'il échoue en ayant travaillé fort, son échec peut être associé à un manque d'aptitudes, ce qui est plus dramatique pour l'estime de soi. Selon Convington (1984), chez le jeune adulte le même phénomène se produit et plusieurs jeunes adultes croient que fournir peu d'effort et réussir est un indice clair que la personne est « brillante » intellectuellement. Cette conception de l'intelligence peut avoir un effet, selon nous, sur la motivation scolaire de l'élève.

Dweck (1989, voir Tardif, 1992) identifie chez les élèves deux types de conception de l'intelligence : une première où l'intelligence est perçue comme stable et une deuxième où l'intelligence est perçue comme pouvant évoluer. Dans la première conception, « la qualité de

performance est un indicateur de la capacité intellectuelle ; les déficiences et les erreurs constituent alors une menace personnelle et soulèvent des préoccupations devant la possibilité d'être reconnu comme incompétent » (Bandura, 1989, voir Bouffard, 1993, p. 67). Selon Dweck (1985), les personnes qui désirent paraître intelligentes ont tendance à se comparer aux autres. Il est important pour ces personnes de prouver aux autres leur valeur. La reconnaissance d'autrui est la récompense pour l'effort fourni. Dans la deuxième conception, l'intelligence est perçue comme pouvant se développer selon l'acquisition des connaissances d'une personne, selon l'utilisation qu'elle fait de ses expériences et selon les progrès que la personne réalise. Selon Dweck (1985), les personnes qui partagent cette deuxième conception poursuivent des buts d'apprentissage. Ils entreprennent donc des tâches offrant des défis et leur permettant de développer leurs compétences. « Ils évaluent leurs capacités par rapport à leur progrès personnel plutôt qu'en comparaison avec les réalisations d'autrui ; ils trouvent leur récompense dans le progrès réalisé grâce à leurs efforts et n'apprécient pas les succès faciles. » (Bandura, voir Bouffard, 1993, p.67)

Concevoir l'intelligence comme évolutive ou stable a une influence importante, selon nous, sur la motivation scolaire de l'élève. Si l'élève conçoit l'intelligence comme pouvant évoluer, l'effort investi, la recherche de stratégies pour la faire évoluer prennent une signification importante ; l'élève a alors un certain pouvoir, un certain contrôle sur le développement de son intelligence et sur l'acquisition de connaissances. La recherche de Elliot et Dweck (1988) portant sur les réactions des enfants face à un échec confirme notre intuition. Ces chercheurs ont effectivement démontré que les enfants qui conçoivent l'intelligence comme stable et se perçoivent comme plus ou moins intelligents réagissent négativement à la suite d'un échec ; l'échec entraîne l'échec dans cette perspective. Par contre, les enfants qui perçoivent l'intelligence comme pouvant évoluer utilisent positivement l'échec.

Les deux systèmes de conception, les buts poursuivis par l'école et la conception de l'intelligence, sont donc en relation et viennent influencer la motivation scolaire de l'élève. Si

un élève croit que l'intelligence peut évoluer et qu'il poursuit des buts axés sur l'apprentissage, il aura plus le goût de s'engager, de s'impliquer et de persister dans des tâches scolaires qui pourront l'amener à développer des stratégies de fonctionnement qui développeront encore plus ses capacités intellectuelles et ses capacités d'adaptation.

2.2.1.2 LES SYSTÈMES DE PERCEPTION

Comme nous l'avons vu précédemment, la motivation scolaire prend son origine dans les perceptions qu'un individu a de lui et de son environnement. Selon McCombs et Marzano (1990) et Raynor et McFarlin (1986), les divers systèmes de perception de soi sont organisés dans un schéma de soi (self-system). Ce schéma de soi résulte de l'interprétation qu'une personne *se fait d'elle* à travers les différentes expériences qu'elle vit. Il est fondamental de souligner la subjectivité de cette interprétation. Parlant de cette subjectivité, Convington (1984) et Weiner (1979, 1985a) soulignent que ce ne sont pas les capacités réelles qu'une personne possède qui sont déterminantes dans la conduite scolaire, mais la perception que la personne a de ses capacités. Selon Raynor et McFarlin (1986), le schéma de soi est donc intimement lié à un processus d'évaluation de soi où la personne est motivée à rechercher des images de soi particulières et à se sentir bien avec ces images de soi. Ce sont, selon eux, ces deux processus, la recherche d'informations sur soi et la valeur affective reliée à ces informations, qui vont influencer la direction, la force et la persistance dans une action. La motivation scolaire serait donc intimement liée aux différents systèmes de perception. Romano (1991) souligne le rôle crucial de ces perceptions de l'élève dans le processus d'apprentissage et, par ricochet, sur sa motivation scolaire :

> (...) les perceptions de l'élève constituent le point de contact ou de jonction entre ses expériences préalables dans le monde scolaire et en partie, aussi, fonction des caractéristiques objectives du contexte. D'autre part, on peut remarquer que ce sont ces perceptions de l'élève quant aux demandes ou aux exigences de la tâche qui déterminent l'approche ou la stratégie utilisée, laquelle conditionne, par voie de conséquence, la nature de l'apprentissage qui est fait. (Romano, 1991 ; p. 110-1-110-7)

D'autres auteurs, Brophy (1983) et Convington (1984), ont également montré la relation entre les perceptions qu'un élève a de lui et sa motivation scolaire. Un élève qui perçoit, qui croit 1° que son succès relève de lui, des efforts qu'il fait pour réussir, 2° qu'il a un certain contrôle sur la situation qu'il vit, 3° qu'il a les capacités nécessaires pour réaliser une tâche et 4° que la tâche d'apprentissage est importante réussit mieux scolairement qu'un élève qui croit le contraire. Les diverses perceptions de l'élève influencent donc son engagement, sa participation et sa persistance dans une action (McCombs et Whisler, 1990 ; Meyer, 1987).

Divers systèmes de perception jouent un rôle dans la motivation scolaire ; nous nous limiterons, ici, aux trois systèmes de perception qui exercent, selon nous, une influence plus importante sur la motivation scolaire : les perceptions attributionnelles, les perceptions de sa compétence et les perceptions de l'importance d'une tâche. Les perceptions de la difficulté d'une tâche sont également importantes, mais comme notre recherche porte sur la motivation scolaire générale, nous n'en traiterons pas ici.

2.2.1.2.1 LES PERCEPTIONS ATTRIBUTIONNELLES

Les travaux d'Anderson et Arnoult (1985), de Blouin (1985, 1988), de Convington (1984) et de Weiner (1985) ont montré que les conduites scolaires de l'élève sont influencées par ses attributions causales. Les perceptions attributionnelles jouent donc un rôle important dans la motivation scolaire[1].

Les perceptions attributionnelles ont fait l'objet d'un nombre important de recherches et plusieurs modèles théoriques furent élaborés à partir de ces diverses recherches. Dans un premier temps, nous centrerons notre attention sur le modèle théorique de Weiner (1979, 1984, 1985a), car il offre, selon nous, un modèle dynamique de la motivation scolaire permettant de bien saisir les relations entre la pensée et les comportements ; dans un deuxième temps, nous

---

1 Nous référons le lecteur intéressé aux attributions causales à un article de l'auteure paru dans le numéro de septembre 1990 de *Pédagogie collégiale* et deux rapports de recherche édités par le cégep de Bois-de-Boulogne.

présenterons brièvement le modèle de l'impuissance acquise ; dans un troisième temps, nous montrerons le lien existant entre les perceptions attributionnelles et les émotions ; finalement, nous présenterons l'influence des émotions sur les comportements de réussite et d'échec.

2.2.1.2.1.1 LE MODÈLE DE WEINER

Le postulat à la base de la théorie de l'attribution causale pourrait s'énoncer de la façon suivante (Weiner, 1984) : les personnes, pour satisfaire leur besoin de compréhension, cherchent à savoir pourquoi un événement s'est produit. Une attribution causale répond donc à un «pourquoi». Weiner (1979, 1984, 1985a) a identifié trois grandes catégories de causes : le lieu (locus) d'où origine une cause, la stabilité de la cause et le contrôle qu'une personne a sur une cause.

Le lieu de la cause différencie les causes propres à la personne, les causes *internes* comme l'intelligence, la beauté physique, la personnalité, etc., et les causes extérieures, *externes* à la personne comme la difficulté objective d'une tâche ou la popularité d'un compagnon de classe. La dimension de stabilité différencie, elle, les causes sur la base de leur stabilité temporelle. La stabilité temporelle se rapporte aux causes qui peuvent être modifiables ou non dans le temps. L'aptitude musicale est l'illustration d'une cause stable tandis que l'effort se réfère plus à une cause modifiable. La contrôlabilité de la cause implique que la personne pourrait ou aurait pu agir autrement. Les individus, par exemple, sont presque toujours responsables de l'effort qu'ils fournissent pour accomplir une tâche. Ils ne peuvent cependant tout contrôler, les maladies héréditaires et certaines aptitudes ne sont pas contrôlables.

Abramson et ses collaborateurs (1978) ont ajouté une autre dimension à la taxonomie de Weiner ; la globalité ou la spécificité des causes relatives à une situation. Par exemple, un élève peut se percevoir comme mauvais dans toutes les matières (attribution globale) ou seulement en français (attribution spécifique). Cette dimension peut également influencer les conduites de

réussite ou d'échec des élèves. Si un élève attribue un échec en physique à son inaptitude pour les sciences, il est peu probable qu'il investisse dans les matières scientifiques et, par conséquent, y réussisse. Par contre, s'il se dit : « J'ai de la difficulté en physique, mais je réussis bien en chimie et en mathématiques », il est possible qu'il se demande pourquoi cette différence existe. S'il entreprend une recherche des causes de ce phénomène, cette recherche causale pourra peut-être l'aider à mieux réussir. Le tableau 2.1 illustre quelques exemples d'attributions causales d'élèves en situation d'échec où trois dimensions causales (interne/externe, stable/modifiable et globale/spécifique) sont impliquées.

Tableau 2.1

Représentation de trois dimensions causales
illustrées par des exemples inspirés de Miller et Seligman (1980)

	Interne		**Externe**	
	Stable	**Modifiable**	**Stable**	**Modifiable**
Global élève qui échoue	je suis paresseux	j'ai un mauvais rhume qui me rend complètement stupide	je suis toujours malchanceux dans des tests importants	les professeurs donnent des examens que personne ne peut réussir
Spécifique élève qui échoue	je n'ai pas de potentiel pour les mathématiques	j'ai un mauvais rhume qui m'empêche de bien réussir dans mon examen de mathématiques	je suis habituellement malchanceux dans des examens de mathématiques	l'exemplaire de mon test de mathématiques était illisible, je n'ai pu comprendre les énoncés et les symboles

Il est rare qu'une cause fasse appel à une seule dimension. Ainsi, dans le domaine scolaire, l'effort fourni semble un bel exemple d'une cause contrôlable, modifiable et interne tandis que la difficulté d'une tâche apparaît clairement comme une cause non contrôlable, stable et externe. La dimension causale impliquée dans une cause peut avoir une influence sur la performance et la motivation scolaire. Si un élève s'attribue la cause de son résultat scolaire, l'attribution a plus de probabilité d'avoir un effet sur son engagement et sa persévérance dans des activités scolaires. Si, par contre, un élève attribue la cause de son résultat scolaire au fait que le

professeur pose toujours des questions en dehors de la matière (attribution externe, non contrôlable), il pourra se dire : « Ça ne sert à rien d'étudier, de fournir des efforts parce que de toute façon le professeur va poser des questions sur des sujets qu'on n'a jamais étudiés. » On note ici que le fait d'attribuer un résultat scolaire à une cause externe à soi sur laquelle l'élève a peu de pouvoir a une influence sur la motivation scolaire de l'élève et, par conséquent, sur ses résultats scolaires.

Weiner (1984, 1985a) croit que c'est la stabilité d'une cause beaucoup plus que son lieu d'origine (interne/externe) qui a la plus grande influence sur la motivation scolaire. Selon lui, si un élève est habitué à réussir, il s'attendra à réussir dans le futur et agira effectivement pour réussir. Par contre, si pour un élève l'échec est monnaie courante, il s'attendra à échouer dans le futur et sa motivation sera affectée par ses perceptions causales et par ses attentes d'insuccès. Effectivement, l'élève n'aura pas le goût de s'engager, d'investir et de persévérer dans des tâches où la réussite est peu probable.

2.2.1.2.1.2 LE MODÈLE DE L'IMPUISSANCE ACQUISE

Un modèle théorique, celui de l'impuissance acquise, se basant sur les travaux de Weiner (Anderson et Arnoult, 1985), postule que la globalité, la stabilité et le lieu de la cause sont les trois dimensions attributionnelles à retenir. La prémisse à la base du modèle de l'impuissance acquise s'énonce comme suit : la personne développe un sentiment d'impuissance lorsqu'elle perçoit qu'une situation hors de son contrôle restera hors de son contrôle dans l'avenir. Seligman et ses collaborateurs (Abramson, Seligman et Teasdale, 1978 ; Peterson et Seligman, 1984) ont effectivement montré que la motivation est affaiblie, altérée lorsqu'un organisme perd le contrôle des événements de sa vie ; il devient passif à la suite de telles expériences. Ce n'est pas le caractère répulsif de la situation elle-même qui induit l'effet d'impuissance, mais la perception qu'il est impossible d'y échapper (Thill, 1993).

Miller et Seligman (1980) énoncent que les personnes présentent quatre ensembles de carences lorsqu'elles sont confrontées à des événements hors de leur contrôle : 1° une carence motivationnelle (une baisse du désir d'essayer de faire quelque chose) ; 2° une carence cognitive (des troubles d'apprentissage même face à des situations que les personnes pourraient contrôler) ; 3° une carence émotionnelle (des réactions dépressives sont manifestées par les individus) ; et 4° une baisse de l'estime de soi.

Les individus qui vivent des sentiments d'impuissance acquise présentent le style attributionnel suivant : ils attribuent les situations négatives à des causes internes, stables et globales (Sabourin et al., 1993 ; Thill, 1993) et des situations positives à des causes externes, modifiables et spécifiques (Thill, 1993). Face à un échec dans un examen de physique, un élève vivant des sentiments d'impuissance acquise ferait l'attribution suivante : « Je n'ai pas d'aptitudes pour cette matière (cause interne), je n'ai jamais été bon en physique (cause stable) et je n'ai aucune aptitude pour les sciences (cause globale) » ; face à un succès dans cet examen, il dirait : « J'ai été chanceux, le professeur n'a pas été sévère dans sa correction (cause externe), les questions étaient très faciles à cet examen (cause modifiable) et de toute façon c'était la partie la plus facile de la matière (cause spécifique) ».

Il est possible, selon Dweck (1975) et Weiner (1986) de modifier les sentiments d'impuissance acquise d'une personne. Pour y arriver, on doit amener la personne à s'attribuer les causes d'une bonne performance et à percevoir les causes de cette performance comme pouvant être stables et globales. Face à un échec, il faut amener la personne à percevoir qu'elle peut contrôler les causes de cet échec, donc amener la personne à percevoir les causes comme modifiables et spécifiques.

Pour les théoriciens de ce modèle, la contrôlabilité (ou la non-contrôlabilité) est une caractéristique des événements plutôt que des attributions. Pour eux, les dimensions de lieu, de stabilité et de globalité « *englobent* »(capture) la contrôlabilité des attributions (Anderson et

Arnoult, 1985 ; p. 250). Donc, pour les tenants du modèle de l'impuissance acquise, la dimension contrôlable/non contrôlable est superflue puisque la contrôlabilité englobe les dimensions interne/externe, stable/modifiable et globale/spécifique. Nous partageons ce point de vue des théoriciens de l'impuissance acquise. Selon nous, lorsqu'une cause est externe, stable et globale, elle est par ricochet non contrôlable. Les dimensions interne/externe, stable/modifiable, globale/spécifique décrivent et spécifient la contrôlabilité ou non d'une situation.

Plusieurs recherches furent entreprises (Beckmann, 1987 ; Dweck, 1985 ; Schmalt, 1987 ; Weisz et Cameron, 1985) sur la base de ce modèle de l'impuissance acquise. Elles ont montré que percevoir une situation comme étant hors de son contrôle et sans possibilité de changement pour l'avenir influence les conduites de réussite et d'échec des élèves. Schmalt (1987) a démontré qu'attribuer un échec à de faibles aptitudes est un des facteurs causant l'impuissance acquise et que ce sentiment d'impuissance acquise influence négativement les conduites scolaires d'un élève. Borkowski et ses collaborateurs (1990) expriment, quant à eux, que la réussite scolaire est liée à des attributions impliquant l'effort, donc une attribution sous le contrôle de l'élève. De plus, ces auteurs estiment que l'acquisition de croyances attributionnelles appropriées est critique pour le développement du système métacognitif et, par ricochet, influence les conduites de réussite et d'échec des élèves.

2.2.1.2.1.3 LES ÉMOTIONS ASSOCIÉES AUX ATTRIBUTIONS CAUSALES : FACTEURS CRUCIAUX DES COMPORTEMENTS DE RÉUSSITE ET D'ÉCHEC

Weiner (1984, 1985a, 1986, 1987) croit que les attributions causales influencent les émotions d'une personne et que les émotions, à leur tour, vont influencer le comportement. Les comportements de réussite et d'échec dépendraient donc, dans une certaine mesure, d'émotions spécifiques (Weiner, 1985a). Pour bien saisir en quoi les émotions associées aux attributions causales sont des facteurs cruciaux des comportements de réussite et d'échec, nous montrerons 1° comment les attributions causales sont liées aux émotions, 2° nous étudierons quelques

émotions spécifiques et 3° nous tenterons de comprendre l'influence des émotions sur des comportements de réussite et d'échec.

La structure attributionnelle avancée par Weiner (1984, 1985a, 1986, 1987) implique une séquence temporelle dans laquelle le processus émotionnel se différencie suivant l'analyse cognitive que la personne fait à la suite de l'obtention d'un résultat. L'émotion origine donc de l'interprétation particulière (attribution causale) qu'une personne fait d'une situation. Par exemple, un élève désire ardemment obtenir 80% dans un examen de géographie ; après son examen, il constate avoir obtenu 62%. Face à ce résultat décevant pour lui, l'élève amorce la recherche de la cause de l'obtention de ce résultat non souhaité ; une attribution causale est alors émise (son résultat est dû à un manque d'étude, d'effort de sa part : attribution interne, contrôlable et modifiable). Cette attribution va, à son tour, provoquer une émotion spécifique (ici, probablement de la culpabilité) selon la dimension ou les dimensions des attributions causales en cause. Cette émotion, à son tour, va influencer l'action future de l'élève (si je veux obtenir 80% dans mon prochain examen, je dois travailler plus fort). Les émotions d'une personne dépendent de ce qu'elle pense et font le lien entre la pensée et l'action (Weiner, 1987). La figure 2.2 illustre ce processus.

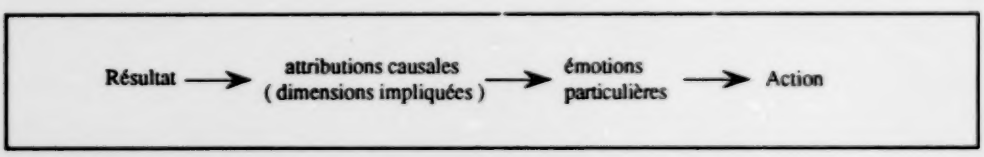


Fig. 2.2 – Figure illustrant la relation entre les émotions et les attributions causales.
Figure inspirée de Weiner, (1985a, 1986).

Les émotions sont donc déterminées par les perceptions attributionnelles (Weiner, 1987). Weiner (1987) affirme même, en se basant sur diverses recherches, que des émotions spécifiques découlent de dimensions précises des attributions causales. Nous étudierons

brièvement cinq émotions qui ont fait l'objet de recherches et nous analyserons leur lien avec des dimensions spécifiques des attributions causales.

LA COLÈRE

La colère est une émotion très fréquemment reliée à une cause attribuable à une autre personne et sous le contrôle de cette autre personne (attribution externe et non contrôlable). Par exemple, un élève peut ressentir une forte colère contre son professeur parce que ce dernier a trompé les élèves en identifiant, en classe, la matière qui devait être évaluée lors du dernier examen.

LA CULPABILITÉ

La culpabilité est une émotion qui relève d'une situation où la cause d'un événement est due à soi et sous le contrôle de l'individu (attribution interne et contrôlable). Par exemple, un élève a triché lors d'un examen et se sent terriblement coupable. La cause la plus fréquemment liée à la culpabilité, dans des situations de performance scolaire, est l'absence d'effort investi par les élèves. Le lien entre cette cause (l'absence d'effort investi) et des émotions de culpabilité a été confirmé par un grand nombre de recherches (Convington, 1984 ; Nicholls, 1984 ; Weiner, 1980b).

LA GRATITUDE

La gratitude est une émotion favorisée si, et seulement si, l'acte de celui qui rend service est perçu comme volontaire et accompli uniquement pour le bénéficiaire (attribution externe). Par exemple, un élève peut ressentir de la gratitude pour un collègue de classe qui lui passe spontanément et gratuitement, à la suite d'une absence, des notes de cours sur lesquelles porte une évaluation importante.

LA HONTE

La honte est une émotion ressentie lorsqu'une cause est attribuable à soi et non contrôlable par soi (attribution interne et non contrôlable). Par exemple, un élève peut ressentir de la honte à la suite d'échecs scolaires successifs s'il attribue ces échecs à un manque d'intelligence ou d'aptitudes intellectuelles de sa part.

LA PITIÉ

La pitié est une émotion relevant d'une attribution où une autre personne est placée dans une situation négative et hors de son contrôle (attribution externe et non contrôlable). Par exemple, un élève qui présente peu d'aptitudes pour les travaux scolaires est ridiculisé par ses camarades ; l'élève qui est témoin de ces moqueries, et qui perçoit les incapacités de son compagnon, peut ressentir de la pitié pour lui.

Les attributions causales jouent donc un rôle déterminant dans la vie affective et, selon Weiner (1984,1985a, 1986, 1987), des émotions particulières seraient reliées à des attributions causales précises :

- les émotions de fierté et d'estime de soi sont liées au lieu (locus) de la cause;
- la colère, la gratitude, la culpabilité, la pitié, la honte sont, elles, liées à la dimension de contrôle de la cause;
- le désespoir et la confiance sont liés à la stabilité de la cause.

2.2.1.2.1.4 L'INFLUENCE DES ÉMOTIONS SUR DES COMPORTEMENTS DE RÉUSSITE ET D'ÉCHEC

La dimension d'une cause influence donc directement une émotion et, selon plusieurs chercheurs (Blouin, 1985, 1988 ; Vallerand et Bouffard, 1985 ; Weiner, 1980a, 1980b, 1984, 1985, 1986, 1987), il semblerait que ce sont les émotions plutôt que les perceptions causales qui sont les motifs immédiats de l'action. Comment se vit cette influence des émotions sur les comportements de réussite et d'échec ?

Weiner (1987) a étudié certaines attributions causales et leur influence sur des comportements spécifiques. Il a ainsi montré que la colère suscite des comportements de revanche, que la pitié, la culpabilité et la gratitude stimulent des comportements où la personne veut changer la situation en la rendant plus juste, plus équitable, et que la honte provoque, quant à elle, des comportements de retrait et de fuite. Le tableau 2.2 illustre ce lien entre les attributions causales et des comportements particuliers.

Tableau 2.2
Relation entre des émotions et des comportements spécifiques illustrée par des exemples inspirés de Weiner (1987)

Cause et dimension attributionnelles en jeu	Émotion	Le comportement stimulé
« Échec » personnel dont la cause est contrôlée par les autres	Colère	Revanche
Échec vécu par une autre personne et qui n'est pas sous son contrôle	Pitié	Désir de rendre la situation plus équitable
Échec vécu par une autre personne et qui est dû à nous	Culpabilité	Désir de rendre la situation plus équitable
Personne qui bénéficie d'un bienfait d'une autre personne	Gratitude	Désir de rendre la pareille, de remercier
« Échec » qui relève de soi et qui est incontrôlable	Honte	Retrait, de la fuite, du désengagement

Les émotions peuvent avoir une influence négative et positive sur les comportements scolaires des élèves (Blouin, 1985, 1988 ; Nicholls, 1984 ; Weiner, 1980a, 1980b, 1984, 1985, 1986, 1987). Convington et Omelich (1984, voir Weiner, 1987) ont montré le lien entre le fait de ressentir de la honte, de l'humiliation à la suite d'un échec attribuable à de faibles aptitudes personnelles et une baisse subséquente de performance. L'élève qui attribue ses mauvaises performances scolaires à ses faibles aptitudes intellectuelles se sent humilié et cette émotion d'humiliation, de honte stimule des comportements de retrait, de désengagement face à la tâche à accomplir. Ce retrait, ce désengagement aurait comme conséquence de provoquer une baisse encore plus grande de la performance scolaire.

Ces auteurs ont également montré le lien existant entre la culpabilité qui découle d'une mauvaise performance attribuable à un manque d'effort et une augmentation de la performance. La culpabilité attribuable à un manque d'effort favoriserait une hausse de la performance chez les élèves. L'élève qui attribue un échec scolaire à son manque d'effort se sent coupable à la suite de cette attribution et son sentiment de culpabilité provoque, à son tour, une recrudescence d'effort en vue d'améliorer sa performance.

Selon Weiner, deux mises en garde doivent cependant être faites. Premièrement, l'absence d'effort qui a comme conséquence un échec ne provoque pas dans tous les cas de la culpabilité ; cependant, dans la très grande majorité des situations, cela provoquera de la culpabilité. Il faut donc tenir compte, dans l'étude du processus attributions-émotions, de l'ensemble des possibilités et du passé de chaque individu. Deuxièmement, les attributions sont parfois justes et d'autrefois inexactes. Si les attributions sont justes, il y aura *plus de probabilités* que les comportements soient adéquats. Par exemple, si un élève attribue son échec en psychologie à un manque d'étude pour cet examen, et que cette attribution est juste, et qu'il se dit que la prochaine fois il étudiera plus, le comportement qui suit l'attribution est adéquat. Par contre, s'il attribue son échec au fait que le professeur pose toujours des questions trop difficiles, que personne ne peut y répondre, et que cette attribution est fausse (la moyenne est de 80% pour cet examen, son résultat est dû à un manque d'étude de sa part), et qu'il se dit que ça ne sert à rien d'étudier, le comportement qui suit l'attribution ne nous semble pas très adéquat pour réussir un futur examen de psychologie. Si les attributions sont inexactes, il y a *plus de probabilités* que les comportements soient inadéquats (Vallerand et Bouffard, 1985), mais pas toujours. Ainsi, si un élève attribue un échec à un manque d'effort lorsqu'un examen est particulièrement difficile, cette attribution peut provoquer une augmentation de travail chez l'élève et, conséquemment, provoquer un plus grand taux de réussite dans un futur examen, et pourtant l'attribution est inexacte.

Convington et Omelich (1979, voir Borkowski et al., 1990) affirment qu'un élève qui ressent beaucoup de fierté lorsqu'il attribue ses succès à la fois à ses aptitudes et à ses efforts continue à investir des efforts pour réussir dans ses tâches scolaires et, par conséquent, maintient ou améliore sa performance. Par contre, selon eux, un élève qui attribue ses échecs à la fois à son manque d'aptitudes et à son manque d'effort ressent de la honte et de la culpabilité. Un désengagement suit ces attributions et ces émotions et a comme conséquence une performance encore plus faible de l'élève.

En accord avec Convington et sa théorie de la perception de sa valeur, Borkowski et ses collaborateurs (1990) affirment, eux, que les élèves qui attribuent leur succès à l'effort ressentent de la fierté et utilisent des stratégies et des efforts plus énergiques pour continuer à donner de bonnes performances. Borkowski et al. (1990) croient que les élèves qui sont fiers de leur travail et qui recherchent le succès comme résultat de leur effort acquièrent et utilisent des processus métacognitifs, car ils croient que ces processus favorisent leur performance et augmentent leur estime de soi, leur fierté personnelle. Par contre, selon eux, les élèves qui ont des croyances fausses relativement à la réussite et à l'échec scolaires (attribuer la réussite à la chance et l'échec à l'absence de talent) développent un sentiment d'impuissance acquise et ce sentiment d'impuissance acquise, comme nous l'avons mentionné antérieurement, affecte négativement les comportements scolaires de l'élève. Effectivement, les élèves qui manifestent de l'impuissance acquise s'engagent moins, investissent moins et persévèrent moins dans des tâches scolaires et, par conséquent, réussissent moins bien que les autres élèves qui attribuent la réussite à des causes contrôlables. Attribuer la réussite à l'effort semble un facteur déterminant d'une bonne performance scolaire puisque ce type d'attribution provoque des émotions de fierté et de joie qui, à leur tour, favorisent un comportement d'effort constant qui ne peut que favoriser le maintien ou la hausse de la performance. Borkowski et ses collaborateurs voient donc un lien entre les attributions causales, les émotions et les processus métacognitifs.

Comme nous venons de le démontrer, les émotions d'une personne dépendent de ce qu'elle pense et viennent influencer ses comportements de réussite et d'échec. Les émotions font donc le lien entre la pensée et l'action. Les élèves répondent affectivement aux résultats qu'ils obtiennent et ces émotions influencent positivement ou négativement leur développement cognitif. Nous avons résumé et illustré au tableau 2.3 la séquence temporelle dans laquelle s'inscrit ce lien attribution-émotion et son influence sur des comportements de réussite et d'échec.

Tableau 2.3

Illustration de l'influence des émotions sur des comportements de réussite et d'échec

Résultat	→	Attribution	→	Émotion	→	Comportement	Conséquence
Échec	→	faibles aptitudes personnelles	→	honte	→	fuite	baisse de la performance
Échec	→	absence d'effort	→	culpabilité	→	plus grand investissement d'effort	hausse de la performance
Succès	→	aide des autres	→	gratitude	→	remerciements	hausse de la performance
Succès	→	efforts de la personne	→	fierté	→	efforts plus énergiques de la personne	maintien ou hausse de la performance
Succès	→	grandes aptitudes personnelles et efforts personnels	→	joie et fierté	→	efforts constants	maintien ou hausse de la performance
Échec	→	faibles aptitudes personnelles et absence d'efforts	→	honte et culpabilité	→	retrait	baisse de la performance

Plusieurs chercheurs de l'approche sociocognitive croient comme Weiner, Convington et Omelich, Borkowski et al., Vallerand et Bouffard que les émotions peuvent altérer le niveau de motivation. Davies et Yates (1982, voir Bouffard, 1993) affirment que « la perception de son incapacité à réaliser des performances valorisées que d'autres peuvent accomplir produit le découragement et handicape le fonctionnement cognitif » (p. 70). Pour contrer cet effef négatif, on suggère de structurer les tâches à accomplir de telle sorte que la personne se compare à elle-même et s'évalue en fonction de son progrès et de l'atteinte de ses objectifs plutôt que par rapport à autrui.

Bandura (voir Bouffard, 1993) croit également que les processus d'autorégulation provoquent des émotions susceptibles d'altérer le niveau de motivation. Bandura affirme :

> Selon la théorie sociale-cognitive, il est possible de prédire la direction des effets de l'échec à partir de la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et le niveau d'aspiration (Bandura, 1986). L'échec produira une hausse de motivation et peu de découragement chez l'individu qui croit en sa capacité d'atteindre des buts difficiles et qui persévère dans la poursuite. Il produira cependant une baisse de motivation et un fort sentiment de découragement chez celui qui se croit incapable d'atteindre des buts difficiles, mais qui n'en continue pas moins d'entretenir pour lui-même de hauts objectifs de satisfaction et de succès. Celui qui se considère comme peu efficace et abandonne la poursuite de buts difficiles qu'il juge irréalistes fait preuve d'apathie (baisse de motivation sans découragement). (p. 72)

Les résultats des recherches de Bandura et Abrams (1986, voir Bouffard, 1993) montrent que les personnes qui ont un haut niveau d'aspiration et se perçoivent incapables de l'atteindre ressentent beaucoup de découragement. Cependant, le même échec ne provoque pas de découragement chez les personnes qui se croient capables d'atteindre le niveau d'aspiration qu'ils se sont fixé. Ces auteurs ont également démontré que, chez les femmes, l'échec semble avoir un impact plus négatif que chez les hommes et ceci, même chez celles qui se perçoivent efficaces.

2.2.1.2.2 LA PERCEPTION DE SA COMPÉTENCE

La perception de sa compétence se réfère aux croyances que l'élève a de sa capacité à utiliser efficacement les connaissances et les habiletés qu'il possède déjà, de façon à apprendre de nouvelles habiletés cognitives (Schunk, 1989 ; p.14). Selon Bandura (1977, 1982, voir Schunk, 1989), cette perception s'acquiert à partir de diverses sources : des performances déjà réalisées par une personne (ses réussites et ses échecs), des expériences vécues par les autres (l'observation des réalisations des autres), de la persuasion (l'affirmation par les autres de sa capacité à accomplir une tâche), d'indices physiologiques (transpiration, battements du coeur). La perception de sa compétence à accomplir une tâche ne s'acquiert pas automatiquement à partir d'une expérience de réussite ou d'échec, mais c'est la combinaison et la répétition de la présence des différents indices qui façonnent la perception de sa compétence à accomplir une tâche. Par exemple, si dans un cours d'éducation physique, à chaque fois qu'un élève se trouve sur la poutre son coeur bat la chamade et qu'il est incapable d'accomplir les exercices demandés, et que la très grande majorité des autres élèves y arrivent, il y a une forte probabilité qu'il développe une perception de lui comme étant incompétent à la poutre.

La perception de sa compétence influence de façons diverses le comportement (Bandura, 1986, Meyer, 1987 ; Schunk, 1989). Ce système de perception affecte le choix des activités d'une personne, la quantité d'effort investi pour accomplir une tâche, la persévérance et le taux

d'anxiété lors de difficultés ainsi qu'un sentiment de découragement à la suite d'un échec. Si un élève se perçoit comme peu compétent pour accomplir une tâche, il ne sera pas porté à choisir cette tâche. Par contre, un élève qui se perçoit compétent (en dessin, par exemple) sera porté à choisir des activités où sa compétence pourra s'exprimer, il sera porté à y investir plus et à y persister plus longtemps que l'élève qui se sent incompétent, même lorsqu'il rencontre des difficultés. Donc, selon ces auteurs, les élèves qui se perçoivent compétents pour réaliser une tâche sont plus portés à s'engager dans des activités, à persister face aux difficultés, à dépenser plus d'effort pour atteindre leurs buts et à atteindre un plus haut niveau de performance. Bandura (1986, voir Bouffard, 1993, p.47) exprime : «Ceux qui éprouvent des doutes au sujet de leurs capacités sont facilement découragés par l'échec ; ceux qui croient en leurs capacités intensifient leurs efforts à la suite de l'échec et persistent jusqu'au succès. »

Wood et Bandura (1989) ont démontré que la perception de sa compétence influence l'intensité de l'effort fourni ainsi que la qualité, l'efficacité de cet effort. Les personnes qui se perçoivent compétentes manifestent une plus grande efficacité dans l'analyse de problèmes que celles qui doutent de leurs capacités. Ces dernières, confrontées à des problèmes complexes, présentent des structures d'analyse confuses et inefficaces.

Plusieurs auteurs (Brophy, 1983 ; Weiner, 1984 ; Schunk, 1989) soulignent l'importance de la perception de sa compétence (self-efficacy) dans la performance scolaire. Schunk (1989) affirme même que la perception de sa compétence est une variable très importante de la motivation et de l'apprentissage des élèves. Cet auteur fait donc une distinction entre apprentissage et performance. Selon lui, si un élève a du succès lors d'une évaluation exigeant l'acquisition d'une nouvelle compétence (savoir multiplier, par exemple), il est possible de postuler avec une certaine sécurité que la nouvelle compétence a été acquise par l'élève. Cependant, si un élève de la même classe réussit mal à ce même examen, cela ne veut pas nécessairement dire que l'élève n'a pas acquis la compétence évaluée. L'élève peut effectivement n'avoir aucune motivation à faire cet examen, ou il peut se sentir très anxieux, ou

même être malade lors de cet examen, ou il peut tout simplement croire que réussir cet examen n'a aucune signification.

Selon Meyer (1987) et Schunk (1989), les attributions causales font partie des indices utilisés par les élèves pour évaluer leur compétence à apprendre des habiletés cognitives. Selon ces auteurs, les élèves qui attribuent leurs succès passés à leur compétence se sentent capables de bien réussir dans le futur et ils espèrent (et habituellement obtiennent) des résultats qu'ils valorisent (de bonnes notes, des louanges des professeurs) pour leurs bonnes performances. Cependant, certains élèves développent des perceptions négatives de leur habileté à réussir scolairement. Ils attribuent leurs mauvaises performances scolaires à des causes stables et hors de leur contrôle. De telles attributions rejoignent le concept d'impuissance acquise développé par Abramson, Seligman et Teasdale (1978) et affectent négativement les conduites scolaires et la motivation des élèves. L'élève n'a pas le goût d'investir et de persévérer dans des activités hors de son contrôle. Les perceptions attributionnelles peuvent donc influencer, dans une certaine mesure, les perceptions de sa compétence. Comme nous venons de le voir, les deux systèmes de perception ne sont pas isolés mais font partie du schéma de soi (self-system) de la personne.

Schunk (1989) croit qu'il est possible d'utiliser les attributions causales sous forme de feed-back attributionnel (par exemple, dire à un élève : vous devez travailler fort) pour accroître la perception de sa compétence chez l'élève et favoriser ainsi son engagement et sa persistance dans des activités d'apprentissage. On doit cependant tenir compte de certains facteurs tels que le moment où le feed-back est donné, le type d'élève et le degré de difficulté de la tâche. Schunk souligne que la recherche est à ses débuts dans ce domaine et que beaucoup de travaux devront être entrepris pour bien cerner cette relation entre les perceptions attributionnelles et les perceptions de sa compétence.

2.2.1.2.3 LES PERCEPTIONS DE L'IMPORTANCE D'UNE TÂCHE

La perception de l'importance d'une tâche se réfère à la valeur, à la signification que l'élève attribue à une tâche scolaire. Ce système de perception serait lié, selon Stipek (1984), aux perceptions que l'élève a de la valeur que la société (la famille, l'école, les professeurs) accorde à la tâche à accomplir, et ces perceptions de l'élève évolueraient avec l'âge et la fréquentation scolaire. Ainsi un élève qui viendrait d'un milieu familial où l'école et les buts poursuivis par cette dernière sont importants serait plus porté à s'impliquer et à persévérer dans des tâches scolaires qu'un élève qui viendrait d'un milieu familial pour qui l'école est une perte de temps.

La perception de l'importance d'une tâche serait également en relation, toujours selon Stipek (1984), avec un autre système de perception, la perception de sa compétence. Un enfant qui accorde peu d'importance à l'apprentissage et à la performance scolaire sera peu porté à s'engager, investir et persister dans des tâches scolaires. Ce manque d'engagement et d'investissement pourra affecter négativement ses performances scolaires et, par ricochet, pourra affecter négativement sa perception de sa compétence. Wood et Bandura (1989) vont dans le même sens que Stipek et expriment que la perception de sa compétence influence directement la performance ; elle influence également les buts que la personne se fixe et les stratégies cognitives qu'elle utilise.

Plusieurs auteurs (Brophy, 1983 ; Maehrs, 1984 ; Nicholl, 1984 ; Dweck, 1985) considèrent la valeur, l'importance de la tâche, comme une variable de la motivation scolaire et soulignent le lien entre la valeur accordée à une tâche et les buts de l'élève. Les buts qu'une personne se fixe au début d'une démarche peuvent se modifier soit à la hausse soit à la baisse en cours d'activités, selon les résultats qu'elle obtient (Campion et Lord, 1982, voir Bouffard, 1993). La modification constante des buts constitue, selon Bandura (1986), une source importante de motivation.

Bandura et Cervone (1983) ont montré que l'évaluation constante par la personne de son efficacité et la perception de sa compétence sont des bons indicateurs de la motivation. Selon ces chercheurs, c'est la force conjointe de l'évaluation que la personne fait de sa performance et la perception de sa compétence qui permet de prédire si la motivation sera égale, plus forte ou moins forte au cours d'une activité précise. Selon eux,

> Le sentiment d'efficacité personnelle agit sur la motivation à tous les niveaux de performance. Plus les gens se considèrent efficaces dans la poursuite d'objectifs élevés, plus ils intensifient leurs efforts. Le mécontentement s'avère un facteur efficace de motivation quand l'échec est prononcé ou modéré. Plus les individus sont insatisfaits de leur échec, plus ils intensifient leurs efforts ; (...)
>
> Quand la performance dépasse le but visé, le sentiment d'efficacité personnelle et les nouveaux buts fixés déterminent le niveau de motivation. Ceux qui croient fortement en leur efficacité se motivent eux-mêmes en se fixant de nouveaux buts encore plus exigents. Ainsi une bonne performance apporte une satisfaction temporaire, puisque les gens se tournent vers de nouveaux défis personnels qui les poussent à de nouvelles réalisations. Ceux qui doutent de leurs capacités à fournir le même niveau d'effort qu'auparavant diminuent leurs aspirations et, partant, connaissent un déclin de leur motivation. (Bandura et Cervone, 1986, voir Bouffard, 1993, p. 50)

Plusieurs auteurs (Brophy, 1983 ; Maehrs, 1984 ; Nicholl, 1984 ; Dweck, 1985) considèrent donc la valeur, l'importance de la tâche, comme une variable de la motivation scolaire. Il serait important, selon nous, de valoriser le processus d'apprentissage dans la démarche d'apprentissage scolaire car, comme l'exprime Dweck (1985), l'élève qui perçoit l'apprentissage comme important en soi est plus porté à acquérir de nouvelles habiletés, à maîtriser de nouvelles tâches, donc à développer ses compétences que l'élève qui perçoit la performance scolaire comme étant plus importante.

Il serait également important, selon nous, de valoriser la tâche à accomplir dans le processus d'apprentissage et de montrer pourquoi cette tâche est importante. Il semble effectivement difficile de s'engager, de s'impliquer et de persévérer dans une tâche quand on ne perçoit pas la signification et l'importance de cette tâche dans le processus global d'apprentissage et de formation. Maehr (1984) croit qu'une façon d'aider l'élève à accorder de l'importance à une tâche est de lui offrir l'occasion de donner un sens à cette tâche. Il serait donc important de montrer l'importance des tâches dans l'immédiat, mais il est utile également de percevoir

l'importance des tâches scolaires pour le futur, de percevoir le lien entre l'actualisation de soi, l'avancement social et la formation scolaire.

Les tâches à accomplir à l'école sont parfois liées à des buts à court terme et parfois liées à des buts à long terme. Il est difficile pour un élève de s'engager, de s'impliquer et de persister dans une tâche dont les conséquences ne seront perceptibles ou utiles que plusieurs années plus tard. Il est difficile pour un élève de 17 ans de saisir que son engagement, son implication et sa persévérance dans des tâches scolaires (ses cours de sciences, par exemple) pourront avoir des conséquences importantes pour son avenir (pouvoir s'inscrire dans la faculté de son choix).

Plusieurs facteurs sont impliqués, comme nous venons de le voir, dans les déterminants de la motivation scolaire. Se centrer sur un seul facteur peut être utile au niveau théorique, mais au niveau de la compréhension de la motivation scolaire et de sa dynamique dans le processus global de l'apprentissage, il nous semble plus utile et plus pertinent d'essayer d'intégrer entre eux ces différents facteurs et de saisir comment ils s'influencent et quels rôles ils peuvent avoir sur l'engagement, l'implication et la persistance dans une tâche scolaire.

Nous croyons que les systèmes de conception et les divers systèmes de perception influencent l'engagement, l'implication et la persistance dans une tâche scolaire, soit la motivation scolaire. Effectivement, si un élève conçoit les aptitudes intellectuelles comme des variables stables sur lesquelles il n'a aucun contrôle, s'il se perçoit comme étant peu compétent au niveau intellectuel et scolaire, si de plus il perçoit l'école comme une structure où les aptitudes et la performance scolaire sont seules importantes et si, finalement, il ne perçoit pas l'utilité et l'importance des activités, des tâches à accomplir à l'école, il est peu probable que cet élève ait le goût de s'engager, d'investir et de persévérer dans les tâches scolaires et peut-être même dans le système scolaire. L'inverse est également vrai. Si l'élève conçoit l'école comme une structure où il peut apprendre, à partir de ses réussites et de ses échecs, à développer des stratégies plus fonctionnelles et mieux adaptées aux tâches à réaliser, s'il conçoit l'intelligence comme pouvant

évoluer, s'il perçoit l'effort comme lié à la réussite, donc s'il attribue ses réussites et ses échecs à des causes sur lesquelles il a du pouvoir, du contrôle, s'il perçoit qu'il a les compétences nécessaires pour accomplir les tâches demandées et s'il saisit l'importance de ces tâches et qu'il comprend pourquoi il doit les accomplir, il est fort possible que cet élève ait le goût de s'engager, d'investir et de persévérer dans les tâches scolaires et peut-être même y trouvera-t-il du plaisir.

2.2.2 LES INDICATEURS DE LA MOTIVATION SCOLAIRE

La motivation d'un élève s'évalue à partir de trois grands indicateurs de la motivation : 1) l'engagement cognitif qui se mesure à l'aide de stratégies autorégulatrices d'apprentissage, soit des stratégies métacognitives, des stratégies cognitives, des stratégies affectives et des stratégies de gestion ; 2) la participation et 3) la persistance dans une tâche d'apprentissage. Ce sont ces indicateurs de la motivation affectés par les divers systèmes de conception et de perception qui influencent le comportement scolaire de l'élève. Regardons plus attentivement ces trois indicateurs de la motivation scolaire.

2.2.2.1 L'ENGAGEMENT COGNITIF

L'engagement cognitif se définit comme la qualité et le degré d'effort mental dépensé par un élève lors de l'accomplissement de tâches d'apprentissage ou de tâches scolaires (Corno et Mandinach, 1983 ; Salomon, 1983). L'engagement cognitif se mesure à l'aide de stratégies autorégulatrices d'apprentissage (Corno et Mandinach, 1983 ; Zimmerman, 1990). Un élève engagé cognitivement fait preuve de stratégies autorégulatrices d'apprentissage, c'est-à-dire de stratégies qui favorisent et soutiennent l'apprentissage de connaissances et de comportements visés. Il se décrit, selon Zimmerman (1990), comme un élève qui entreprend des tâches d'apprentissage en se sentant confiant et plein de ressources. Un élève autorégulé sait quand il connaît un phénomène et quand il ne le connaît pas, il est capable de rechercher de l'information lorsqu'il en a besoin et fait en sorte d'obtenir et de maîtriser cette information

dont il a besoin. Lorsqu'il rencontre des obstacles tels que de pauvres conditions d'étude, un professeur plus ou moins compétent ou des textes particulièrement difficiles à lire, il trouve une façon de contrer ces difficultés et de réussir. Les élèves autorégulés travaillent à l'acquisition de stratégies autorégulatrices contrôlables (stratégies de gestion, stratégies métacognitives, stratégies affectives, stratégies cognitives) et acceptent qu'ils sont, dans une mesure importante, responsables de leur rendement. L'utilisation systématique de ces diverses stratégies autorégulatrices est l'élément clé d'un élève autorégulé.

2.2.2.1.1 LES STRATÉGIES MÉTACOGNITIVES

Les stratégies métacognitives se réfèrent aux stratégies qu'un élève utilise pour connaître et évaluer le fonctionnement de sa pensée, sa façon d'apprendre et sa façon de fonctionner (Palincsar, 1986 ; Marzano et al., 1988). La planification, l'évaluation, la régulation et la révision sont identifiées par Palincsar (1986) comme les stratégies métacognitives utilisées le plus fréquemment par les élèves qui réussissent bien scolairement. Nous croyons que ces stratégies sont interreliées dans un réseau dynamique et se manifestent dans une stratégie globale de fonctionnement. Dans ce réseau, la planification, l'évaluation, la régulation et la révision sont des processus en constante activité à chaque étape du processus d'apprentissage et de résolution de problème, soit avant, pendant et après une tâche ou un apprentissage. Un élève qui utilise efficacement ses stratégies métacognitives présente les attitudes suivantes :

Avant une tâche ou un apprentissage

- *L'élève fait particulièrement attention à bien préciser la tâche à accomplir ou le problème à résoudre.*

À cette étape, l'élève est attentif à la représentation qu'il se fait d'un problème ou d'une tâche car cette représentation affecte les stratégies qu'il va utiliser pour résoudre ce problème ou accomplir cette tâche. Il se pose des questions telles que :

- quels sont les grands principes en jeu dans ce problème, dans cette tâche
- ai-je une vue globale de ce problème, de cette tâche ou en ai-je une vue partielle ?

- *L'élève essaie de définir le plus précisément possible le problème à résoudre ou la tâche à accomplir.*

Pour y arriver, il fait tout particulièrement attention à la structure du problème ou de la tâche, à ses exigences fonctionnelles, à ce qui est spécifique à ce problème particulier ou à cette tâche particulière.

- *L'élève évalue l'état actuel de ses connaissances relativement à la tâche à résoudre.*

L'élève esssaie de recouvrer dans la mémoire l'information appropriée et les procédures qui vont avec les exigences fonctionnelles identifiées dans la définition du problème. Il doit savoir quels faits et quels concepts sont nécessaires à la réalisation de la tâche.

- *L'élève planifie une série d'actions basées sur l'évaluation de l'état actuel de ses connaissances.*

Ces actions se rapportent à l'aspect du problème identifié antérieurement. Il doit savoir quelles stratégies, quelles procédures sont les plus appropriées pour résoudre la tâche.

- *L'élève établit des objectifs et des sous-objectifs explicites.*

L'élève s'engage dans un processus cognitif où il établit son(ses) but(s) et ses sous-objectifs et où il réévalue d'une façon constante son mode de fonctionnement en regard du(des) but(s) fixé(s). Il ne faut pas oublier que cette démarche est dynamique et qu'une fois qu'un aspect est résolu, on tente de résoudre un autre aspect.

Pendant une tâche ou un apprentissage

- *Durant la tâche, l'élève continue à évaluer l'état de ses connaissances.*

L'élève évalue, face à chacun de ses objectifs et de ses sous-objectifs, ses connaissances (déclaratives, procédurales, conditionnelles) et se demande comment il peut arriver à accomplir cette tâche à partir de ce qu'il connaît.

- *Si un élève constate qu'il lui manque des notions importantes pour accomplir la tâche demandée, il peut interrompre temporairement cette tâche et acquérir cette information.*

- *L'élève évalue quelle stratégie, à tel moment précis, est plus pertinente.*

L'élève doit savoir pourquoi dans un processus de résolution de problème ou une tâche à accomplir une stratégie donnée fonctionne plus efficacement ; il doit savoir quand utiliser une stratégie ou une habileté par opposition à une autre et savoir comment appliquer la stratégie choisie. Pour utiliser les stratégies qui vont le mieux avec la situation, il faut tenir compte du but, de l'objectif de l'activité d'apprentissage, des obstacles qui peuvent être rencontrés ainsi que des forces et des faiblesses de la personne face à cette activité.

- *L'élève doit continuellement « réguler » son progrès en fonction de ses buts.*

  L'élève ne doit jamais oublier son objectif de départ et toute sa démarche de travail doit être fonction de cet objectif. Il doit donc avoir constamment à l'esprit ce but et essayer de l'atteindre.

Après une tâche ou un apprentissage

- *L'élève évalue encore ses connaissances.*

L'élève doit à cette étape se demander ce qu'il a acquis comme connaissances, à travers tout ce processus, et lier ces nouvelles connaissances au réseau de connaissances déjà en place.

- *L'élève planifie à nouveau, mais maintenant sa planification est orientée vers le futur.*

Des questions se sont posées durant tout ce processus de résolution de problème et de tâche à accomplir ; il faut être capable de les récupérer pour qu'elles deviennent le moteur d'une nouvelle démarche cognitive.

- *L'élève vérifie jusqu'à quel point son but est atteint*

Le but poursuivi, l'objectif de la tâche est le moteur de sa démarche. Il est fondamental qu'à la fin de la tâche l'élève évalue si le but a été atteint ou non. Si oui, tant mieux, l'élève doit alors

intégrer cette connaissance dans le réseau auquel elle se greffe ; sinon, l'élève doit savoir pourquoi et trouver comment y arriver. La connaissance est un processus dynamique, un cycle constant que l'élève doit savoir, dans la mesure du possible, contrôler.

En résumé, un élève qui utilise de bonnes stratégies métacognitives présente face à une tâche à accomplir les attitudes suivantes : il est capable d'établir si une tâche est réalisable (pas nécessairement facilement, mais si elle est réalisable) ; il est persistant dans une tâche à accomplir, il ne lâche pas au premier obstacle ; il se fixe des objectifs élevés et fait tout pour les atteindre ; il est informé des ressources à sa disposition et sait comment les utiliser et quand les utiliser ; il conçoit que l'erreur fait partie de l'apprentissage et sait utiliser ses erreurs et les erreurs des autres ; il sait que les attitudes que l'on a vis-à-vis d'une tâche affectent le comportement et que l'on a du contrôle sur ses attitudes.

2.2.2.1.2 LES STRATÉGIES COGNITIVES

Les stratégies cognitives sont des stratégies utilisées par une personne pour permettre un meilleur apprentissage ou pour mieux réaliser une tâche. On peut définir les stratégies cognitives comme :

> des techniques que l'individu utilise pour favoriser l'exécution des processus d'apprentissage et ainsi assurer l'acquisition des connaissances ou le développement d'une habileté. Elles visent à faciliter l'encodage de l'information, à construire des liens entre les nouvelles connaissances et les anciennes ou entre les nouvelles connaissances elles-mêmes. Elles servent aussi à aider à retrouver les informations déjà acquises. (Saint-Pierre, 1991b ; p.16)

Saint-Pierre (1991b)[1], se basant sur les recherches de Weinstein, McKeachie et Mayer, identifie six stratégies qui favorisent l'acquisition du processus d'apprentissage : les stratégies de répétition, les stratégies de généralisation, les stratégies d'élaboration, les stratégies d'organisation, les stratégies de discrimination et les stratégies d'automatisation d'une

---

1 Nous référons le lecteur intéressé aux stratégies cognitives à un article de L. Saint-Pierre paru dans le numéro de décembre 1990 de *Pédagogie collégiale*.

procédure. Le tableau 2.4 illustre le regroupement fait par Saint-Pierre (1991b) des stratégies cognitives.

Tableau 2.4
Les stratégies cognitives
(tableau tiré de Saint-Pierre L., 1991b)

STRATÉGIES DE RÉPÉTITION • répéter plusieurs fois (mentalement, à voix basse ou à voix haute) • ombrer, souligner, encadrer • recopier (formules, symboles...) à chaque exercice • prendre des notes mot à mot • faire des listes de termes, de symboles...	**STRATÉGIES DE GÉNÉRALISATION** • faire des hypothèses : trouver des raisons pour lesquelles un exemple donné est un exemple du concept • rechercher des raisons ou une explication pour lesquelles une action particulière est appropriée • comparer deux exemples : trouver les ressemblances • inventer des exemples
STRATÉGIES D'ÉLABORATION • utiliser des moyens mnémoniques (méthodes des lieux, méthodes des associations, méthode des mots clés) • paraphraser (réécrire en ses propres mots) • résumer • faire une analogie • produire des notes (commentaires, questions) • formuler des questions et y répondre • créer une image mentale • écrire une phrase qui fait le lien avec ce qu'on sait déjà • inventer un exemple • trouver des implications • créer des relations	**STRATÉGIES D'ORGANISATION** • regrouper • écrire (les idées principales dans la marge) • énumérer • classifier • comparer • faire des schémas, des réseaux, des matrices • identifier la sorte de liens entre les parties d'un réseau : les parties de ... ; les types de ... ; les caractéristiques de ... ; les causes de ... ; les conséquences de ... ; les analogies ... ; les séquences temporelles...
STRATÉGIES DE DISCRIMINATION • faire des hypothèses : trouver des raisons pour lesquelles un exemple donné est un exemple du concept • rechercher des raisons ou une explication pour lesquelles une action particulière est appropriée • contraster un exemple et un contre-exemple • trouver les différences • identifier le type d'exercices à faire • inventer des contre-exemples	**STRATÉGIES D'AUTOMATISATION D'UNE PROCÉDURE** • trouver un exemple et le suivre étape par étape • faire une liste des étapes à suivre • pratiquer de petites étapes à la fois • pratiquer la procédure entière • pratiquer suffisamment longtemps pour que les étapes s'enclenchent automatiquement • comparer sa performance au modèle d'un « expert »

Ces diverses stratégies sont interactives (Schunk, 1991) ; ainsi, une stratégie d'élaboration (se donner un exemple pour mieux comprendre un phénomène) peut être activée en même temps

qu'une stratégie de discrimination (essayer de trouver des contre-exemples pour bien comprendre ce qui est propre au phénomène).

Un élève présentant de bonnes stratégies cognitives utilise d'une façon efficace ces diverses techniques d'apprentissage, il sait que certaines de ces techniques sont plus utiles et efficaces pour réaliser certaines tâches et que d'autres sont plus appropriées pour réaliser d'autres tâches d'apprentissage.

2.2.2.1.3 LES STRATÉGIES AFFECTIVES

L'apprentissage et la réalisation d'une tâche requièrent plus que des stratégies cognitives et métacognitives, elles requièrent également l'utilisation de stratégies affectives (Zimmerman, 1990 ; Schunk, 1991). Les stratégies affectives sont des stratégies autorégulatrices que l'élève utilise pour créer un climat psychologique favorable à l'apprentissage ; ce sont des stratégies qui permettent à l'élève de contrôler ses sentiments ou ses émotions. Ces stratégies affectives permettent à l'élève de centrer et de maintenir son attention sur les aspects importants de la tâche à accomplir, d'utiliser efficacement son temps et de réduire son anxiété (Schunk, 1991). Ces stratégies affectives se manifestent à travers les techniques suivantes : se parler à soi-même (lorsqu'un élève s'aperçoit qu'il est moins attentif à ce que dit le professeur, il se parle à lui-même en se disant : arrête de penser à ...., écoute et sois attentif à ce que dit le professeur) ; se récompenser lorsqu'une partie de la tâche est réalisée ; apprendre à contrôler son anxiété (respirer plus lentement lorsque la tension monte) ; maintenir le sentiment de contrôle (se dire : j'ai étudié, je comprends, je suis capable) ; combattre les pensées négatives (quand une émotion négative surgit, la repousser) ; se concentrer essentiellement sur la tâche à accomplir (s'obliger à se centrer uniquement sur la tâche à accomplir).

Les stratégies affectives permettent à l'élève de saisir qu'il est responsable et capable de se développer et de contrôler, dans une mesure très importante, son apprentissage. Un élève qui possède et utilise de bonnes stratégies affectives sait : 1) que les attitudes que l'on a vis-à-vis

d'une tâche affectent le comportement et que l'on a du contrôle sur ses attitudes ; 2) que l'attention et la concentration sont des facteurs importants de la réussite et que l'on a un certain pouvoir sur sa capacité d'attention et de concentration ; 3) que les différentes tâches auxquelles il est confronté demandent des degrés différents d'attention et qu'il est important face à une tâche de savoir sur quels éléments il doit se centrer plus particulièrement. Les stratégies affectives permettent donc à l'élève de développer la connaissance de soi, de son mode de fonctionnement face à une tâche à accomplir, et de développer un meilleur contrôle de soi (Palincsar, 1986 ; Marzano et al., 1988).

2.2.2.1.4 LES STRATÉGIES DE GESTION

Les stratégies de gestion correspondent à l'organisation et à la supervision de l'environnement et des ressources propices à faciliter l'engagement cognitif de l'élève. Saint-Pierre décrit ces stratégies comme « des comportements d'étude » (Saint-Pierre, 1991b, p.18). Les stratégies de gestion pourraient se décrire comme des techniques qui accentuent la capacité d'établir et de gérer efficacement un plan et un horaire de travail, de trouver un lieu propice au travail, d'identifier les ressources disponibles qui permettent de réaliser la tâche à accomplir et de demander de l'aide des autres (professeurs, camarades, parents, famille) quand cela est nécessaire, etc. Zimmerman (1990), Saint-Pierre (1991b) et Schunk (1991) font remarquer, et nous partageons leur façon de penser, que les stratégies de gestion sont fortement influencées par des variables affectives comme le fait de se percevoir compétent ou non pour une tâche, comme le fait d'attribuer le succès à son potentiel ou à ses efforts.

2.2.2.2 LA PARTICIPATION

La participation, l'implication dans une tâche scolaire est un déterminant majeur du succès. Pour réussir scolairement, il faut prendre la décision de mettre de l'énergie dans l'accomplissement d'une tâche ; l'apprentissage est un processus actif et dynamique. Il faut que l'élève sache et comprenne que la participation, l'implication n'est pas quelque chose

d'extérieur à son contrôle mais qu'il a le pouvoir de décider de participer, de s'impliquer ou non dans une tâche scolaire. Il faut qu'il sache également que cette implication se voit dans ses attitudes et que celles-ci peuvent être affectées par ses émotions. Par exemple, un élève doit savoir que les pensées et les idées qu'il se fait relativement à une tâche affectent beaucoup comment il approche cette tâche et que l'élément le plus utile face à une tâche, à sa réussite ou à son échec est l'effort qu'il met pour la réussir.

Dans une recherche réalisée auprès de cégépiens, de professeurs et de professionnels oeuvrant au niveau collégial, Barbeau (1993) a demandé à ces divers groupes de personnes de décrire quelles sont, selon eux, les attitudes des élèves qui participent, qui s'impliquent dans une tâche scolaire. Voici, selon cette recherche, la description d'un élève qui participe, s'implique dans une tâche scolaire. Un élève qui participe est un élève qui écoute en classe, qui s'engage activement dans les diverses activités, qui pose des questions pour mieux comprendre ou approfondir une notion ; c'est un élève qui fait les exercices, les lectures et les travaux demandés ; c'est un élève qui essaie de se dépasser et d'actualiser son potentiel ; c'est un élève qui fait preuve d'initiative et d'ouverture d'esprit ; c'est un élève attentif, concentré et appliqué dans diverses situations scolaires (exercices, exposés théoriques, examens, session d'étude, travaux). Cette participation est intimement liée à l'engagement cognitif et à ses diverses stratégies autorégulatrices.

2.2.2.2.1 LA PERSISTANCE

La persistance dans une tâche scolaire est un autre facteur qui permet de mesurer la motivation de l'élève. La persistance est liée au facteur temps. On observe, on évalue la persistance d'un élève dans une tâche d'apprentissage par le temps qu'il consacre à la tâche à réaliser et par les attitudes manifestées lorsqu'il rencontre des difficultés. Si l'élève ne lâche pas devant les difficultés, s'il est capable de mettre en activité les attitudes lui permettant de contrer ses difficultés, il fait alors preuve de persistance. Barbeau (1993) décrit un élève persistant dans

ses tâches scolaires comme un élève qui consacre le temps qu'il faut pour réaliser adéquatement les lectures, les travaux et les exercices demandés, pour revoir la matière étudiée en classe et pour se préparer pour le prochain cours ou le prochain examen.

2.2.3 LES VARIABLES INTERVENANTES

Comme nous l'avons déjà précisé, la motivation scolaire se mesure à l'aide d'indicateurs de la motivation et ces divers indicateurs sont affectés, influencés par les déterminants de la motivation, soit les divers systèmes de conception et de perception de l'élève. Un autre groupe de variables joue également un rôle important dans la motivation scolaire, ce sont ce que nous nommons des variables intervenantes.

Plusieurs variables intervenantes peuvent influencer la motivation scolaire. Dans cette section, nous rappellerons très brièvement des résultats de quelques études recherches qui ont porté sur les variables intervenantes analysées d'une façon particulière dans cette recherche, soit : l'âge, le sexe, la langue maternelle, le nombre d'heures consacrées à un emploi rémunéré, le nombre d'heures consacrées aux études, le secteur d'études, la famille de programmes d'études de l'élève, la session d'études, la réussite scolaire au secondaire et au collégial ainsi que le nombre d'échecs et d'abandons.

2.2.3.1 L'ÂGE DES ÉLÈVES

L'âge semble, selon quelques études (Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, 1993b ; Ducharme et Terrill, 1994), en relation avec la réussite scolaire, à tout le moins à la première session. En effet, selon les données du MESS, « plus l'élève entre jeune au collégial, plus il est capable de réussir tous ses cours au premier trimestre » (p.11). Les élèves de 18-20 ans présentent également, à la première session, le taux le plus faible de réussite pour l'ensemble de leurs cours et ceci, tant au secteur préuniversitaire qu'au secteur technique. Une

question se pose : si un élève entre au cégep à 18 et 20 ans, est-ce parce qu'il a interrompu ses études durant une année ou plus ou est-ce parce qu'il a pris un certain retard scolaire ?

Les données de Ducharme et Terrill (1994) sur les *Caractéristiques étudiantes et rendement scolaire* vont nettement dans le sens de la deuxième possibilité. Les données de ces auteurs ont en effet indiqué que la moyenne au secondaire des élèves de moins de 18 ans était significativement plus forte que celle des élèves de 18 ans et plus. Ils ont même démontré que «la probabilité de se retrouver chez les forts quand on a moins de 18 ans au début des études collégiales est six fois plus forte que chez ceux qui ont 18 ans ou plus, tandis qu'elle est quatre fois moins grande qu'ils se retrouvent chez les plus faibles» (p. 174). Leur analyse sur les liens entre l'âge et la moyenne au collégial confirme ces données. Cependant, Ducharme et Terrill ont constaté, lorsqu'on examine les liens entre l'âge et la moyenne au collégial, que l'écart observé avec la moyenne au secondaire entre les plus jeunes et les plus vieux a diminué de moitié et qu'il faut, selon eux, considérer cet écart avec prudence puisqu'il est, en grande partie, dû à la moyenne du secondaire.

2.2.3.2 LE SEXE DES ÉLÈVES

Certaines études (Lévesque et Pageau, 1990 ; Vigneault, 1987) indiquent que les élèves de sexe féminin réussissent plus leurs études que les élèves de sexe masculin. Les données de Veillette et al. (1993) confirment ce fait au secondaire, à tout le moins pour la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean ; les données du MESS (1993) confirment ce fait au collégial. À cet ordre d'enseignement, «les femmes réussissent tous leurs cours au premier trimestre dans des proportions supérieures à celles des hommes» (MESS, 1993, p. 12), ceci, tant au secteur général qu'au secteur technique. À quoi attribuer cette réussite scolaire supérieure des élèves de sexe féminin ?

Dans une étude portant sur les conditions de réussite scolaire chez les garçons et les filles, Bouchard et St-Amant (1992, voir Ducharme et Terrill, 1994) ont constaté que les filles

> auraient nettement tendance à s'attribuer la cause de leurs problèmes scolaires et à s'en mettre la faute sur le dos (manque d'étude, de motivation, d'organisation, etc.), alors que les garçons tenteraient surtout d'en mettre la faute sur les autres (mauvais professeur, horaire difficile, matière ennuyante, etc.).(p.76)

Les perceptions attributionnelles seraient-elles une variable permettant de comprendre cette différence entre la réussite scolaire des filles et celle des garçons ? L'étude de Bouchard et St-Amant offre une piste en ce sens.

2.2.3.3 LA LANGUE MATERNELLE

Dans leur étude, sur *La persévérance aux études*, Lévesque et Pageau (1990) ont observé que «les francophones devancent les allophones et les anglophones dans le taux d'obtention d'une sanction d'études, pour la cohorte de 1980. Par contre, ils passent au deuxième rang derrière les allophones pour la cohorte de 1993. Cependant, l'écart entre les trois groupes linguistiques semble vouloir se rétrécir avec le temps » (p. 339). Relativement à la rapidité d'obtention d'une sanction d'études, ce sont les allophones qui occupent le premier rang, et pour la cohorte de 1983, ce sont les francophones qui prennent le plus de temps pour décrocher un DEC.

Lorsqu'on scrute la réussite selon les familles de programmes, on apprend que, pour la cohorte de 1983, ce sont les francophones qui affichent les moins bons résultats en lettres et en arts de même qu'en sciences humaines et administratives. Ils sont en tête, avec les allophones, en sciences seulement.

Quant aux abandons de cours, les données de Lévesque et Pageau révèlent que «les francophones et les allophones se comportent sensiblement de la même manière face à l'abandon des études et ce, pour la plupart des trimestres observés» (p. 204).

2.2.3.4 LE TRAVAIL RÉMUNÉRÉ DURANT LES ÉTUDES

Plusieurs recherches ont été réalisées sur le thème du travail rémunéré durant les études et la réussite scolaire. Vigneault (1993) en cite un nombre important et affirme pour montrer l'importance du phénomène : « en moins de vingt ans, et peut-être surtout ces dix dernières années, la pratique études/travail est devenue la norme et c'est à se demander pourquoi il y a encore des élèves qui résistent au phénomène » (p. 3).

Steinberg et ses collaborateurs (1988, voir Vigneault, 1993) se basant sur plusieurs études américaines, observent que le temps consacré à un travail rémunéré est inversement proportionnel au temps consacré à l'étude. Vigneault (1993) cite deux études québécoises, celle de Ducharme et Bois (1990) et celle de la Commission pédagogique du cégep de Limoilou (1988), qui vont dans le même sens.

Dans son étude sur les effets de *la pratique études/travail*, Vigneault (1993) observe une relation significative allant dans le sens attendu entre le temps consacré à l'emploi et les variables suivantes : les attitudes à l'égard de l'école, le nombre de périodes de cours auxquelles l'élève est inscrit, le temps consacré à l'étude, la durée prévue des études collégiales et l'intention de poursuivre à l'université. Ce chercheur exprime :

> Toutes choses étant égales par ailleurs, on observe une relation significative entre le temps consacré à l'emploi à l'hiver 1992 et le résultat obtenu aux échelles portant sur la perception de l'utilité des études et l'engagement dans les études. Plus on consacre de temps au travail, plus il y a de chances que le résultat obtenu à ces échelles soit bas. (p. 225)

Or, comme l'exprime Vigneault et comme nous l'avons démontré antérieurement, lors de la présentation du modèle d'analyse de la motivation scolaire, la perception de l'importance de la tâche et du cégep contribue à expliquer l'engagement et la participation de l'élève à ses études.

Dans une étude réalisée auprès de 472 élèves du cégep Ahuntsic, Gareau (1990) a identifié un lien relativement fort entre le temps d'étude et la motivation. Il a constaté que ce sont les élèves qui consacrent moins de 15 heures par semaine à un travail rémunéré qui réussissent le mieux

dans leurs études ; ils réussissent également mieux que les élèves qui n'occupent aucun emploi rémunéré. Les résultats de cette recherche indiquent également que ce sont les élèves qui n'ont pas d'emploi qui expriment étudier le plus, suivis des élèves qui consacrent peu d'heures à un emploi rémunéré.

Gareau (1990) s'est également intéressé aux raisons qui incitent les élèves à occuper un emploi rémunéré durant leurs études. Selon les élèves, occuper un emploi rémunéré favorise le développement du sens des responsabilités, l'adaptation au marché du travail, la négociation des relations avec l'autorité, le respect des engagements pris, la réflexion sur son avenir. Occuper un emploi rémunéré permet également de mieux se défendre contre l'exploitation de certaines entreprises et favorise aussi la prise de conscience de l'importance des études dans sa vie.

La réussite scolaire semble en relation, selon plusieurs études citées par Vigneault (1993), avec le nombre d'heures consacrées à un emploi rémunéré. Relativement au temps consacré à un emploi rémunéré, y a-t-il un nombre d'heures à respecter pour ne pas nuire à ses études ? Les recherches dans l'ensemble situent le seuil critique entre 12 et 15 heures. Vigneault (1993) rapportant les résultats de recherches en ce domaine souligne un résultat intéressant : il semblerait «que les élèves qui ne travaillent que quelques heures par semaine réussissent mieux que les élèves qui n'ont pas d'emploi» (p. 64). Ce résultat de recherche soulève la question suivante : le fait de travailler quelques heures par semaine oblige-t-il l'élève à une gestion plus efficace de son temps et de son travail ?

2.2.3.5 LE NOMBRE D'HEURES CONSACRÉES AUX ÉTUDES

Dans une de ses études, Bloom (1974, voir Ducharme et Terrill, 1994) a constaté que le temps réel consacré à l'apprentissage explique jusqu'à 60% de la variance des résultats scolaires dans les cours où l'étude a été réalisée. Selon Ducharme et Terrill (1994), ces données rejoignent les

résultats de Walberg (1984) pour qui « le temps d'étude contrôlé et commenté par le professeur constitue le principal prédicteur du rendement scolaire de l'élève » (p. 54).

Relativement à cette variable intervenante, le temps consacré à l'étude, nous partageons l'opinion de Ducharme et Terrill (1994) et celle de Perrot (1988, voir Ducharme et Terrill, 1994) sur l'influence de l'utilisation du temps sur la réussite scolaire ; ces auteurs soulignent :

> (...) la difficulté de mesurer le temps d'étude chez les élèves, principalement lorsque le temps d'étude s'exécute à la maison, loin du contrôle des professeurs. (...) L'élève peut consciemment ou non, comme le dit Perrot, ne pas évaluer correctement son temps d'étude. D'abord parce que l'observation qu'on lui demande est toujours située à une période précise de l'année scolaire, et qu'elle peut être influencée par des facteurs externes, tels le début de l'année scolaire, les vacances, les congés, les examens, les devoirs, les leçons, etc. ; ensuite, parce que ce sont ceux qui étudient le plus régulièrement qui peuvent fournir les estimations les plus exactes et les plus fiables. (p. 55)

Les données d'une étude du Conseil supérieur de l'éducation (1992) réalisée auprès de 822 cégépiens ont révélé que 41% des sujets ont déclaré avoir consacré neuf heures ou moins à leurs études et à leurs travaux scolaires au cours de la semaine précédant l'enquête. Vigneault (1993) révèle, se basant sur quatre sources diverses d'information, que 25% des élèves affirment consacrer six heures ou moins par semaine à leurs études, 50% affirment y consacrer dix heures ou moins.

Ces résultats nous amènent à constater, tel que l'ont fait Vigneault (1993) et les chercheurs du Conseil supérieur de l'éducation (1992), que le temps consacré aux études et aux travaux scolaires est nettement inférieur à celui recommandé par la pondération des cours à l'ordre collégial. Rappelons qu'à cet ordre d'enseignement un élève devrait consacrer une heure d'étude ou de travail personnel pour chaque heure d'enseignement suivi. Ainsi, pour un cours de trois heures, un élève devrait consacrer hebdomadairement trois heures à ses études ou à son travail scolaire. Comme un élève suit environ six cours différents par semaine, il devrait donc consacrer au minimum 18 heures par semaine à ses études ou à ses travaux scolaires.

2.2.3.6 LE SECTEUR D'ÉTUDES, LA FAMILLE DE PROGRAMMES ET LA SESSION D'ÉTUDES

Les données du MESS (1993) indiquent que les élèves en sciences de la nature réussissent tous leurs cours en première session dans des proportions supérieures à celles des élèves des autres familles de programmes. Au secteur technique, ce sont, dans l'ordre, les élèves en techniques biologiques, en techniques des arts et en techniques humaines qui réussissent le mieux.

Les élèves qui réussissent seulement la moitié de leurs cours, ou moins de la moitié de leurs cours se retrouvent plus nombreux en lettres et en sciences humaines à la formation préuniversitaire et, à la formation technique, ils proviennent davantage des techniques de l'administration et des techniques physiques. (MESS, 1993, p. 3-4)

Cette analyse de la réussite scolaire des élèves a également montré, lorsqu'on tient compte de la famille de programmes, que les cégépiennes sont toujours proportionnellement plus nombreuses à réussir tous leurs cours à la première session que les cégépiens. Ceci se révèle vrai pour les élèves des deux secteurs d'études. En sciences de la nature, l'écart entre les filles et les garçons est cependant très minime.

La charge de cours semble aussi, selon l'étude du MESS (1993), une variable liée à la réussite scolaire. Les auteurs de cette étude ont constaté qu'à la formation technique, plus l'élève suit d'heures de cours par semaine, plus il réussit tous ses cours à la première session. Dans leur étude sur les caractéristiques étudiantes, Ducharme et Terrill (1994) ont observé qu'au collégial «les étudiants qui ont un horaire allégé réussissent nettement moins bien que ceux qui ont un horaire régulier» (p. 239). La charge de travail de l'élève semble donc une variable à considérer dans l'engagement scolaire de l'élève.

2.2.3.7 LA RÉUSSITE SCOLAIRE, LES ABANDONS OU LES ANNULATIONS DE COURS

Le concept de réussite scolaire peut être considéré de diverses façons. Les recherches impliquant cette variable « réussite scolaire » illustrent bien ce phénomène. Certaines mesurent

la réussite scolaire à partir du nombre de cours réussis à la première session ou depuis l'inscription au cégep, d'autres à partir du temps pris pour obtenir un DEC, d'autres encore à partir de la moyenne des notes à la première session ou depuis l'entrée au cégep, etc. Les résultats de recherche brièvement rapportés dans cette section illustrent cette variété de conceptions de la réussite scolaire.

Le MESS (1993) a accordé une attention particulière à la réussite scolaire mesurée à partir du nombre de cours réussis à la première session. Les données rapportées dans son document *La réussite scolaire lors du premier trimestre d'études collégiales* indiquent que 46,3% des nouveaux cégépiens du secteur préuniversitaire ont réussi tous leurs cours à l'automne 1989 comparativement à 42,4% des nouveaux cégépiens du secteur technique. Ces données révèlent également qu'en 1989, lors de leur première session, 41% des nouveaux cégépiens inscrits au secteur préuniversitaire et 47% des nouveaux cégépiens inscrits au secteur technique échouent au moins un courss (MESS, 1993). On apprend également, à partir de cette étude, que les nouveaux élèves au secteur préuniversitaire présentent, à leur entrée au cégep, une cote de réussite au secondaire plus élevée que celle des nouveaux élèves du secteur technique.

Le MESS (1993) évalue également la réussite scolaire à partir du nombre de cours abandonnés. Il constate que le nombre d'élèves qui abandonnent au moins un cours est moins élevé que le nombre d'élèves qui échouemt au moins un cours. Au secteur préuniversitaire, 27,8% des nouveaux cégépiens abandonnent un cours ; au secteur technique, 24,9% des nouveaux élèves abandonnent au moins un cours (MESS, 1993).

Terrill (1988) a étudié la réussite scolaire à partir d'une diversité de variables. Ses études (1988, 1990, voir Ducharme et Terrill, 1994) ont montré que le cheminement et le rendement scolaires au collégial sont fortement liés à ceux du secondaire. Dans son étude menée en 1990 sur des élèves de sciences de la nature et de sciences humaines (cohortes de 1980 à 1986), Terrill a noté que la réussite scolaire (nombre de cours réussis à la première session, moyenne

des notes à la première et à la quatrième session), la durée des études et les taux de diplomation sont fortement liés à la performance scolaire présentée par la moyenne brute des notes de quatrième et de cinquième secondaire. Ces conclusions ont été confirmées lors de la vaste étude qu'il a menée conjointement avec Robert Ducharme portant sur les caractéristiques étudiantes et le rendement scolaire (Ducharme et Terrill, 1994).

2.2.4 UNE ILLUSTRATION DU MODÈLE PAR UN EXEMPLE

Nous avons montré, lors de la présentation du modèle de la motivation scolaire, le nombre important de variables pouvant jouer un rôle dans la motivation de l'élève. Il nous apparaît important d'illustrer dans un exemple tiré de l'enseignement collégial ces diverses variables et leur influence sur le comportement scolaire de l'élève.

Rebecca vient de recevoir une note pour un travail de philosophie. Elle a obtenu 90%. La moyenne de la classe est 70% (événement). Cette jeune étudiante veut être acceptée en médecine. À la fin de son secondaire, elle est arrivée la première de son niveau (variable intervenante). Rebecca croit que ses résultats scolaires sont dus à ses efforts constants et à diverses attitudes qu'elle a développées (attributions causales). Rebecca est très attentive en classe et, lorsqu'elle travaille, elle se concentre très bien et s'applique vraiment à ce qu'elle fait (participation active en classe). Rebecca est très structurée, ce qui lui sauve beaucoup de temps. La différence entre elle et les autres, selon elle, c'est la qualité de sa concentration lorsqu'elle travaille (perception attributionnelle). Elle peut en deux heures faire le travail que d'autres font en trois heures.

Rebecca est très contente de la note qu'elle a obtenue en philosophie et elle se sent fière d'elle (émotion liée à une réussite). Elle savait que son travail était bon. Elle sait qu'elle est capable d'argumenter et d'exposer clairement sa pensée (perception positive de sa compétence). Le professeur a écrit sur sa copie « Excellent travail. Qualité de l'argumentation remarquable ! Grande clarté dans l'expression écrite. Bravo ! » Ce style de remarques, bien que fréquentes

sur ses copies, lui font toujours plaisir et la confirment dans sa valeur personnelle. Face à une tâche nouvelle, Rebecca se sent stimulée, elle aime apprendre et appliquer ce qu'elle a appris et trouver des solutions nouvelles aux diverses questions et aux problèmes qu'on lui pose (perception de l'importance de la tâche et du défi de la tâche). Lors d'un travail, elle s'applique et évalue constamment son travail selon diverses stratégies qu'elle a développées (stratégies métacognitives) et elle cherche presque toujours une façon originale de répondre (stratégies cognitives).

Face à des problèmes difficiles, Rebecca ne lâche pas (persistance). Au contraire, elle se force à trouver les solutions en essayant de regarder les problèmes selon de nouveaux angles d'analyse (stratégies cognitives). Elle sait, par expérience, que parfois « il faut laisser dormir » un problème et que la solution vient à un moment donné. Rebecca est capable de supporter l'incertitude (stratégies affectives). Lorsqu'elle ne peut vraiment pas trouver la solution, elle demande de l'aide soit aux autres élèves ou à son professeur (stratégies de gestion). Dans un travail scolaire fait à la maison, lorsqu'elle trouve la solution, elle se récompense, elle se permet d'aller boire un jus ou d'aller regarder une émission de TV (stratégies affectives).

2.3 DES RECHERCHES QUÉBÉCOISES SUR DES DÉTERMINANTS DE LA MOTIVATION SCOLAIRE

Le cadre théorique de cette recherche a montré la richesse de la recherche américaine sur la motivation en contexte scolaire. Cependant, peu de recherches québécoises sont centrées spécifiquement sur les déterminants et les indicateurs de la motivation scolaire. Dans cette section, nous nous limiterons à présenter brièvement quelques recherches québécoises traitant spécifiquement des déterminants de la motivation scolaire, soit la recherche de Bissonnette (1989) sur les *Caractéristiques motivationnelles des étudiants de Collège I*, la recherche de Pelletier, Sénécal et Vallerand (1992, voir Vallerand et Thill, 1993) sur la perception de sa compétence et la motivation des élèves, finalement, la recherche de Vallerand et Bissonnette

(1992, voir Vallerand et Thill, 1993) sur l'abandon scolaire et la motivation. Dans le domaine des attributions causales, nous présenterons la recherche de Barbeau (1994) sur l'*Analyse des attributions causales d'élèves de l'ordre collégial*, et très brièvement la recherche de Blouin (1988), *Réussir en sciences*.

La recherche de Bissonnette (1989) désirait étudier les caractéristiques motivationnelles des étudiants de collège 1 pour une discipline précise : le français. Ce chercheur a élaboré cinq questionnaires qu'il a fait passer à 388 élèves du cégep de Maisonneuve. Un questionnaire portait sur la motivation intrinsèque et extrinsèque des élèves dans un cours de français, un autre traitait du style de motivation scolaire, un troisième tentait d'identifier la perception de sa compétence en français, un quatrième désirint mesurer le climat dans la classe lors d'un cours de français et, finalement, un cinquième mesurait l'attitude du professeur.

La recherche de Bissonnette a montré que la motivation joue un rôle prépondérant dans la réussite scolaire. Les résultats de cette recherche ont établi une différence significative au niveau de la satisfaction scolaire entre les élèves qui ont persisté dans leur cours de français et ceux qui ont abandonné leur cours. Ce chercheur a donc montré que la satisfaction dans les études représente un déterminant important de la motivation scolaire. Il a de plus indiqué que la perception de sa compétence au niveau cognitif a un effet positif sur la motivation des élèves et la réussite scolaire. Finalement, Bissonnette a précisé que d'autres recherches devraient être réalisées pour étudier d'une façon plus spécifique et d'une façon plus approfondie les liens entre la perception de sa compétence et la réussite scolaire et qu'il faudrait tenir compte dans de futures recherches sur la motivation des variables suivantes : le sexe et les divers secteurs d'études.

Partant de la perception que le manque de motivation est un facteur fondamental dans l'abandon scolaire, Pelletier, Sénécal et Vallerand (1992, voir Vallerand et Thill, 1993) ont voulu étudier «la relation entre les pointages obtenus sur l'Échelle de motivation en éducation (ÉME) et les

intentions de terminer les études chez 370 étudiants universitaires en psychologie» (p. 551). Les données de recherche ont montré le lien entre la motivation intrinsèque autodéterminée et l'intention de persévérer dans les études et le lien entre l'amotivation face aux études et l'intention de ne pas persévérer dans les études.

Trouvant important de vérifier si ces résultats se confirmaient au niveau des comportements, Vallerand et Bissonnette (1992, voir Vallerand et Thill, 1993) ont fait passer l'ÉMÉ, lors de la deuxième semaine de cours, à 1042 cégépiens de première session inscrits dans un cours obligatoire de français. Les chercheurs désiraient vérifier s'il était possible d'identifier dès le début de la session quels élèves abandonneraient un cours obligatoire. Les données de la recherche ont indiqué que les élèves qui n'avaient pas persévéré manifestaient au début de la session une motivation intrinsèque et extrinsèque intégrée et identifiée plus faible que les élèves qui avaient persévéré. Les élèves qui avaient abandonné le cours manifestaient aussi un niveau d'amotivation plus grand que les élèves qui l'avaient terminé.

> Toutefois, cette étude n'a pas apporté de réponse à deux questions importantes :
> 1. Les perceptions de compétence et d'autodétermination sont-elles impliquées dans le processus motivationnel tel que postulé par la théorie de l'évaluation cognitive?
> 2. La mesure de la motivaton est-elle pertinente en ce qui concerne l'abandon ou non des études au complet ? (Vallerand et Thill, 1993, p. 552)

Dans une étude réalisée auprès de 822 élèves de quatrième et de cinquième secondaire, Daoust, Vallerand et Blais (1988, voir Vallerand et Thill, 1993) ont montré que les décrocheurs se percevaient comme moins compétents et moins autodéterminés sur le plan scolaire que les autres élèves. Les données de cette recherche ont également indiqué que «les élèves raccrocheurs présentaient le profil motivationnel le plus autodéterminé de tous les sujets de l'étude» (p. 553).

Partant du lien possible entre les attributions causales, la persévérance et la réussite aux études, Barbeau (1994) a administré le QACSS (Questionnaire sur les attributions causales en situations scolaires) à un groupe de 1051 élèves du cégep de Bois-de-Boulogne. Barbeau désirait décrire

et analyser les attributions causales de cégépiens en tenant compte de leur réussite scolaire, leur secteur d'études, leur programme et leur session d'études. Les résultats de la recherche ont révélé, lorsqu'on ne tient pas compte de la force scolaire des élèves, que les cégépiens présentent des attributions causales relativement semblables aux situations positives de performance scolaire ou de relations interpersonnelles. Ils s'attribuent les causes de ces situations qu'ils perçoivent stables et globales. La situation est cependant autre lorsqu'on tient compte du degré de réussite scolaire, du secteur d'études, du programme et de la session d'études des élèves. Les différences observées sont plus prégnantes aux situations négatives du QACSS. L'analyse a effectivement révélé que les élèves des programmes de soins infirmiers ont moins tendance que les élèves des autres programmes à percevoir les causes des situations négatives de relations interpersonnelles et de performance scolaire comme stables et se généralisant à d'autres situations de leur vie. L'analyse a également indiqué la tendance plus forte des élèves du secteur général à percevoir comme stables et globales les causes des situations négatives ; plus spécifiquement, cette tendance est importante chez certains élèves forts du programme de sciences de la santé.

La recherche de Blouin (1988) portait essentiellement sur l'étude des réactions personnelles des élèves pouvant contribuer à leur réussite en sciences au niveau collégial. Blouin (1988) essayait de vérifier empiriquement si des facteurs personnels, particulièrement l'anxiété, le sentiment d'impuissance face aux sciences, les attributions de causalité, les comportements inappropriés d'étude, les conceptions défaitistes et irréalistes des étudiants ne seraient pas des facteurs jouant un rôle important dans l'échec en sciences et tout spécialement en physique. Les résultats de cette recherche ont révélé que les étudiants qui réussissent attribuent davantage la réussite en physique à des facteurs généraux (le travail constant) par opposition à des facteurs spécifiques, qu'ils attribuent plus leur réussite à des facteurs internes (ils sont responsables de leur réussite) qu'à des facteurs externes, et qu'ils attribuent leur succès en physique davantage à des facteurs modifiables (l'effort, la méthode de travail) qu'à des facteurs non modifiables.

2.4 LES QUESTIONS ET LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Comme nous l'avons vu au chapitre précédent, la réussite, les échecs et les abandons scolaires sont des préoccupations majeures dans le réseau collégial québécois (Bourque, 1990 ; Conseil des collèges, 1988 ; Fréchette, 1989 ; Larose et Roy, 1990a ; Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, 1993b). Ce thème est d'une telle actualité et d'une telle acuité qu'il est à la source d'un nombre important de recherches au collégial (Altamirano et McKenzie, 1992 ; Blouin, 1985, 1988 ; Laflèche, 1992 ; Lavoie, 1987 ; Rouleau, 1985 ; Saint-Pierre, 1991a). De plus, une Commission parlementaire de l'éducation sur l'enseignement collégial a été mise sur pied à l'automne 1992 dans le but, entre autres, de faire le point sur l'enseignement collégial québécois et de se pencher sur des questions particulièrement déterminantes pour cet ordre d'enseignement. Dans cette série de questions, les modes de fréquentation et les cheminements étudiants et, par là, tout ce qui a trait à l'admission, à la persévérance aux études, à la diplomation, à la durée des études, aux conditions concrètes de la vie étudiante sont identifiés comme des éléments de discussion (Robillard, 1992). À la fin de cette évaluation du système collégial québécois, la ministre de l'Éducation du Québec a présenté la réussite scolaire comme première cible à atteindre dans les années à venir.

2.4.1 LES QUESTIONS DE LA RECHERCHE

Pourquoi un si grand nombre d'échecs et d'abandons scolaires au collégial ? Que faire pour remédier à cette situation alarmante ? Est-ce qu'une plus grande connaissance des causes de la réussite et de l'échec scolaire nous permettrait d'abaisser le taux d'échecs et d'abandons ? La recherche sur ce thème indique qu'un grand nombre de variables peuvent jouer un rôle significatif dans la réussite, l'échec et l'abandon scolaires. Ces variables pourraient se regrouper autour de quatre grands thèmes majeurs : les variables plus directement liées à l'élève et à son milieu, celles liées à l'élève seulement, d'autres liées au milieu collégial

lui-même et, finalement, l'interaction entre l'intégration de l'élève sur le plan scolaire et sur le plan social (Lavoie, 1987).

Le courant sociocognitif en psychologie et plusieurs auteurs (Caron et al., 1991 ; Jones et al., 1987, voir Roy, 1991 ; McComb, 1988, voir Tardif, 1992 ; Morisette, 1980 ; Morrissette et Gingras, 1989 ; Roueche et Snow, 1977) affirment que si nous désirons parvenir à provoquer des changements durables sur le plan cognitif, il faut absolument tenir compte de *l'aspect affectif de l'élève*, donc de variables liées à l'élève lui-même.

La composante affective de l'élève en situation scolaire est complexe et on peut la concevoir comme une macrovariable composée de divers éléments. Seulement quelques recherches (Barbeau, 1991, 1994 ; Bissonnette, 1989 ; Blouin, 1985, 1988), au niveau collégial québécois, furent entreprises dans le but de saisir le rôle de cette dernière sur la réussite et l'échec scolaires. Comment aborder l'étude de cette macrovariable ? Selon divers auteurs, trois composantes ont été identifiées comme étant particulièrement importantes dans la variable affective relativement au rôle qu'elles jouent dans la réussite et l'échec scolaires : l'anxiété, les émotions et la motivation.

La motivation est identifiée par plusieurs chercheurs en éducation comme jouant un rôle important dans la réussite et l'échec scolaires (Vallerand et Thill, 1993). Cependant à notre connaissance, seules les études de Bissonnette (1989) et de Vallerand et Bissonnette (1992, voir Vallerand et Thill, 1993), dans le réseau collégial québécois, ont porté uniquement et systématiquement sur cette variable. Plusieurs autres recherches mentionnent l'importance de la motivation scolaire, mais elles ne s'y arrêtent pas d'une façon systématique. Une recherche sur la motivation scolaire des élèves de niveau collégial pourrait-elle faire progresser la compréhension d'une variable semblant jouer un rôle important dans la réussite et l'échec scolaires ? Si oui, sous quel angle aborder la motivation des cégépiens ?

La motivation est complexe et plusieurs facteurs la composent tels que les systèmes de conception regroupant la conception des buts poursuivis par l'école et la conception de l'intelligence, et les systèmes de perception, la perception de la valeur de la tâche, la perception des exigences de la tâche et la perception de la contrôlabilité de la tâche (Tardif, 1992).

La recherche en milieu collégial a amorcé l'étude d'un des systèmes de perception, les attributions causales (Barbeau, 1991, 1994 ; Blouin, 1985, 1988) ; ce système de perception semblerait donc une piste à explorer pour mieux comprendre la réussite et l'échec scolaires. Cependant, les recherches actuelles aux États-Unis ont montré l'importance d'intégrer entre eux les divers facteurs de la motivation scolaire. Une étude systématique des déterminants et des indicateurs de la motivation scolaire des élèves de niveau collégial pourrait-elle permettre une meilleure connaissance du cégépien et de facteurs jouant un rôle clé dans la réussite scolaire ? Cette connaissance pourrait-elle nous offrir des pistes dans le but d'améliorer la réussite et de diminuer l'échec scolaire ? Nous croyons que oui, mais nous sommes bien consciente que cette connaissance étant théorique, il faudra poursuivre cette étude afin de trouver des pistes d'intervention pour parvenir à diminuer l'échec et l'abandon scolaires au collégial.

2.4.2 LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Cette recherche se divise en deux grandes parties. La première consiste en l'élaboration et la validation d'un test mesurant des sources et des indicateurs de la motivation scolaire. La deuxième partie, de type descriptif, étudie les déterminants et les indicateurs de la motivation scolaire de cégépiens en tenant compte de diverses variables intervenantes.

Dans la première partie, un objectif de recherche est poursuivi : élaborer et valider un instrument de mesure de deux déterminants de la motivation scolaire, la perception de sa compétence et la perception de l'importance de la tâche, et de deux indicateurs de la motivation scolaire, l'engagement cognitif et la participation.

Dans la deuxième partie, cinq objectifs sont poursuivis.

Premier objectif :

- déterminer et décrire les déterminants et les indicateurs de la motivation scolaire de cégépiens selon diverses **variables intervenantes** : le sexe, l'âge, la langue maternelle, le nombre d'heures d'étude, le nombre de cours abandonnés, le nombre d'échecs, le nombre d'heures consacrées au travail rémunéré.

Deuxième objectif :

- déterminer et décrire les déterminants et les indicateurs de la motivation scolaire de cégépiens des différents **secteurs d'études**.

Troisième objectif :

- déterminer et décrire les déterminants et les indicateurs de la motivation scolaire de cégépiens de différentes **familles de programmes d'études** selon diverses variables intervenantes.

Quatrième objectif :

- analyser **l'effet conjoint** des déterminants et des indicateurs de la motivation scolaire de cégépiens selon leur degré de réussite scolaire (au secondaire et au collégial) et selon la famille de programmes d'études et selon diverses variables intervenantes.

Cinquème objectif :

- analyser les déterminants et les indicateurs de la motivation scolaire de cégépiens qui **échouent, abandonnent ou annulent** des cours.

CHAPITRE 3

Contexte expérimental

CHAPITRE 3
CONTEXTE EXPÉRIMENTAL

3.1 LA MÉTHODOLOGIE UTILISÉE POUR L'ÉLABORATION ET LA VALIDATION D'UN TEST SUR LES SOURCES ET LES INDICATEURS DE LA MOTIVATION SCOLAIRE, LE TSIMS 92

3.1.1 LA DESCRIPTION DE LA PROCÉDURE UTILISÉE LORS DE L'ÉLABORATION DES ITEMS DU *TEST SUR LES SOURCES ET LES INDICATEURS DE LA MOTIVATION SCOLAIRE*..... 92

3.1.2 LA DESCRIPTION DE L'ÉCHANTILLON POUR L'ÉTUDE DE VALIDITÉ DU TEST TSIMS 103

3.1.3 L'ADMINISTRATION DU TEST TSIMS POUR L'ÉTUDE DE VALIDITÉ ET DE FIDÉLITÉ.....106

3.2 L'ANALYSE DE VALIDITÉ DU *TEST SUR LES SOURCES ET LES INDICATEURS DE LA MOTIVATION SCOLAIRE* (TSIMS).....108

3.2.1 LE JUGEMENT D'EXPERTS AUX ITEMS DU TSIMS 109

3.2.2 LA PERCEPTION DES SUJETS DES GROUPES RÉACTEURS AUX ITEMS DU TSIMS 111

3.2.3 L'ANALYSE DES RELATIONS POSTULÉES ENTRE LES DIFFÉRENTS CONSTRUITS DU MODÈLE 112

3.2.4 LES ÉCHELLES DU TSIMS ET LE SEXE DES SUJETS 115

3.2.5 LES INTERCORRÉLATIONS ENTRE LES ÉCHELLES DU TSIMS 116

3.2.6 LA FIDÉLITÉ DU TSIMS.....119

3.2.7 LA VERSION FINALE DU *TEST SUR LES SOURCES ET LES INDICATEURS DE LA MOTIVATION SCOLAIRE*, LE TSIMS.....121

3.3 LA MÉTHODOLOGIE UTILISÉE POUR L'ANALYSE DESCRIPTIVE DES DÉTERMINANTS ET DES INDICATEURS DE LA MOTIVATION SCOLAIRE DES CÉGÉPIENS.....123

3.3.1 LE CHOIX ET LA DESCRIPTION DE L'ÉCHANTILLON 124

3.3.2 LA DESCRIPTION DES INSTRUMENTS DE MESURE.....133

3.3.3 LE DÉROULEMENT DE L'EXPÉRIMENTATION 138

CHAPITRE 3

CONTEXTE EXPÉRIMENTAL

Cette recherche se divise en deux grandes parties. La première consiste en l'élaboration et la validation d'un test mesurant des sources et des indicateurs de la motivation scolaire. La deuxième partie de type descriptif étudie les déterminants et les indicateurs de la motivation scolaire de cégépiens en tenant compte de diverses variables intervenantes : le degré de réussite au secondaire et au collégial, le nombre de cours abandonnés ou annulés, le nombre de cours échoués, le secteur d'études, la famille de programmes et la session d'études, le nombre d'heures consacrées par semaine à l'étude et aux travaux scolaires, le sexe et l'âge de l'élève, le nombre d'heures par semaine consacrées à un emploi rémunéré. Ce troisième chapitre s'emploie à décrire la méthodologie utilisée dans les deux parties de cette recherche soit, dans un premier temps, la méthodologie utilisée pour l'élaboration et la validation d'un test permettant de mesurer des sources et des indicateurs de la motivation scolaire et, dans un deuxième temps, la méthodologie employée pour l'étude descriptive des sources et des indicateurs de la motivation scolaire des cégépiens.

3.1 LA MÉTHODOLOGIE UTILISÉE POUR L'ÉLABORATION ET LA VALIDATION D'UN TEST SUR LES SOURCES ET LES INDICATEURS DE LA MOTIVATION SCOLAIRE, LE TSIMS

Le *Modèle d'analyse de l'influence des sources motivationnelles sur les indicateurs de la motivation scolaire* présenté au chapitre précédent met en relation trois grands groupes de variables : 1) les sources ou les déterminants de la motivation scolaire ; 2) les indicateurs de la motivation ; 3) diverses variables intervenantes. Trois déterminants de la motivation scolaire, les perceptions attributionnelles, la perception de sa compétence et la perception de l'importance de la tâche, sont identifiés dans ce modèle comme ayant une influence sur les indicateurs de la motivation scolaire. Un *Questionnaire sur les attributions en situations scolaires*, le QACSS, élaboré et validé par Barbeau (1991) permet d'analyser les attributions causales des cégépiens. Cependant, ne connaissant aucun instrument permettant de mesurer spécifiquement les autres déterminants et indicateurs de la motivation scolaire des cégépiens, un processus d'élaboration et de validation d'échelles de mesure 1) de la perception de sa compétence, 2) de la perception de l'importance de la tâche, 3) de l'engagement cognitif et 4) de la participation a été amorcé.

3.1.1 LA DESCRIPTION DE LA PROCÉDURE UTILISÉE LORS DE L'ÉLABORATION DES ITEMS DU *TEST SUR LES SOURCES ET LES INDICATEURS DE LA MOTIVATION SCOLAIRE*

Pour l'élaboration du TSIMS, *Test sur les sources et les indicateurs de la motivation scolaire*, les étapes suivantes ont été suivies : 1° élaboration d'un questionnaire permettant d'identifier des situations, des comportements, des attitudes se rapportant aux déterminants (variables qui influencent la motivation scolaire) et aux indicateurs (variables à partir desquelles il est possible de dire qu'un élève est motivé) de la motivation scolaire ; 2° formation de quatre groupes réacteurs de personnes impliquées directement dans le milieu collégial ou ayant une expertise en pédagogie : un groupe de dix cégépiens de programmes différents, un groupe de douze professeurs et de trois professionnels du milieu collégial et deux groupes de trois experts possédant la compétence nécessaire à l'analyse et à la validation du contenu du modèle et de

l'instrument de mesure ; 3° passation du premier questionnaire à deux groupes réacteurs (celui des élèves et celui des professeurs et professionnels) ; 4° compilation et analyse de ces premiers questionnaires ; 5° entrevues individuelles ou en sous-groupes avec les personnes des deux groupes réacteurs dans le but de vérifier la compréhension de leurs réponses sur les indicateurs et les déterminants de la motivation scolaire ; 6° élaboration des items du questionnaire TSIMS à partir du modèle théorique, de l'analyse du premier questionnaire et de l'analyse des entrevues portant sur les indicateurs et les déterminants de la motivation scolaire ; 7° première évaluation des items par trois experts (un spécialiste en mesure et évaluation, une conseillère pédagogique et un professeur de psychologie) ; 8° première correction des items ; 9° élaboration d'un questionnaire servant à évaluer le contenu *théorique* des items (questionnaire distribué à trois groupes de personnes, au groupe réacteur d'élèves, à cinq personnes du groupe réacteur de professeurs et de professionnels et à un deuxième groupe de trois experts) ; 10° passation du TSIMS par les étudiants du groupe réacteur et réponse au questionnaire servant à évaluer le contenu *théorique* des items ; 11° rencontre, en sous-groupes de deux, de huit élèves du groupe réacteur pour une nouvelle évaluation et analyse des items et de l'identification du contenu *théorique* des items ; 12° nouvelle correction des items ; 13° envoi du questionnaire servant à évaluer le contenu *théorique* des items au groupe réacteur de professeurs et au deuxième groupe d'experts ; 14° pré-expérimentation du questionnaire auprès de 60 élèves (cette pré-expérimentation a eu lieu le mardi 26 janvier 1993) et passation d'un questionnaire d'évaluation du test à ces 60 sujets ; 15° analyse statistique de la pré-expérimentation par la firme JTD inc. et analyse de contenu des questionnaires d'évaluation par la responsable de la recherche ; 16° nouvelle correction des items ; 17° analyse des réponses des experts au questionnaire de validité de contenu des items du test (les quatre échelles de mesure, la perception de sa compétence, la perception de l'importance de la tâche, l'engagement cognitif et la participation, ont été regroupées en un test pour faciliter l'expérimentation et l'analyse) ; 18° expérimentation selon la méthode test-retest du questionnaire mesurant les déterminants et les indicateurs de la motivation (la première

passation s'est déroulée du 10 au 24 février 1993 auprès d'un groupe de 282 cégépiens, la deuxième passation a eu lieu du 10 au 24 mars 1993 auprès de 209 cégépiens du premier groupe). Dans la section suivante, chaque étape énumérée précédemment sera reprise en exposant son pourquoi et les résultats obtenus.

3.1.1.1 L'IDENTIFICATION DE SITUATIONS ET DE COMPORTEMENTS PERMETTANT DE MESURER LES DÉTERMINANTS ET LES INDICATEURS DE LA MOTIVATION SCOLAIRE

Dans le but d'identifier des situations, des comportements et des attitudes se rapportant aux déterminants (variables qui influencent la motivation scolaire) et aux indicateurs (variables à partir desquelles nous pouvons dire qu'un élève est motivé) de la motivation scolaire, un questionnaire[1] a été élaboré et passé aux personnes de deux groupes réacteurs (le groupe réacteur d'élèves, le groupe réacteur de professeurs et de professionnels).

La session, le programme d'études et la réussite scolaire au cégep ou au secondaire a motivé le choix des dix élèves du groupe réacteur. Ces élèves se distribuaient de la façon suivante :

Année	1re année				2e année			
Famille de programmes	sciences de la nature		sciences humaines		sciences de la nature		sciences humaines	
Sexe	masculin	féminin	masculin	féminin	masculin	féminin	masculin	féminin
Nombre de sujets	1	2	1	1	2	1		2
Force scolaire	1 fort	1 fort 1 moyen	1 moyen	1 fort	1 fort 1 faible	1 moyen		1 moyen 1 faible

Les professeurs et les professionnels du groupe réacteur ont été choisis pour leur implication dans leur enseignement ou dans le milieu collégial. Ils se distribuaient comme suit :

Cégep	Nombre de professeurs	Nombre de professionnels
André-Laurendeau	3	
Ahuntsic	1	
Bois-de-Boulogne	5	2
Lionel-Groulx	1	
Montmorency	2	1

1 Une copie de ce questionnaire se trouve en Appendice A.

La compilation des résultats a indiqué que la totalité des professeurs, des professionnels et des élèves interrogés considérent la motivation comme un facteur très important de la réussite scolaire. Lorsqu'on interroge les dix élèves sur les variables qui, selon eux, influencent la motivation scolaire, neuf élèves sur dix indiquent l'importance d'un plan de carrière, huit élèves soulignent l'importance du soutien familial et l'appartenance à un groupe (amis pairs), sept élèves soulignent l'importance de l'attitude des professeurs et six élèves mentionnent l'intérêt pour la matière. Le tableau 3.1 résume les variables mentionnées par plus d'un élève[1]. Il apparaît intéressant de relever que cinq élèves soulignent l'importance des réussites scolaires présentes et l'atmosphère du cégep comme variables de motivation.

Tableau 3.1
Variables identifiées par plus d'un élève comme influençant la motivation scolaire

VARIABLES	NOMBRE D'ÉLÈVES QUI ONT CHOISI LA VARIABLE
Projet professionnel personnel (plan de carrière)	9
Soutien familial	8
Appartenance au groupe (amis pairs)	8
Attitudes des professeurs	7
Intérêt pour la matière	6
Réussites scolaires présentes	5
L'atmosphère de l'école	5
Désir d'apprendre et plaisir à apprendre	4
Saine rivalité entre étudiants	4
Estime de soi	4
Atmosphère dans la classe	3
Réussites antérieures	2
Méthodes d'enseignement	2
Désir de réussir dans la vie	2
Valeurs de la personne	2
Être reconnu par les maîtres	2

Quant aux douze professeurs et trois professionnels interrogés, treize d'entre eux identifient le soutien familial comme variable influençant la motivation scolaire. On retrouve également, par

1 Le lecteur trouvera en Appendice B les variables identifiées par un seul élève. Il trouvera également les données complètes de la compilation des résultats pour l'ensemble du questionnaire.

ordre d'importance, la stimulation et l'encadrement de l'enseignant, le plan de carrière de l'élève, l'appartenance à un groupe, les qualités du professeur (personnalité et compétence), comme variables d'influence de la motivation scolaire. Le tableau 3.2 résume les variables identifiées par plus d'un professeur ou professionnel comme influençant la motivation scolaire[1].

Tableau 3.2
Variables identifiées par plus d'un professeur ou d'un professionnel comme influençant la motivation scolaire

VARIABLES	NOMBRE DE PROFESSEURS OU PROFESSIONNELS QUI ONT CHOISI LA VARIABLE
Soutien familial	13
Stimulation et encadrement approprié de l'enseignant	9
Projet professionnel personnel (plan de carrière)	8
Appartenance au groupe (amis pairs)	6
Qualités du professeur (personnalité et compétence)	6
Désir d'apprendre et plaisir à apprendre	5
Intérêt pour la matière	5
Réussites scolaires actuelles	5
Croire à ce que l'on fait et à son utilité	4
Réussites antérieures	4
Confiance en soi	4
Plaisir de réussir	4
Perception de l'importance de la tâche	3
Modèles sociaux	3
Scolarité des parents	2
Prestige de la carrière	2
Perception d'être capable d'accomplir la tâche	2
Rémunération de la carrière	2
Estime de soi	2
Connaissance des perspectives de travail	2
Effort	2
Être reconnu par les maîtres	2
Habiletés intellectuelles	2
Désir de comprendre	2
Habitudes de travail	2

Lorsqu'on interroge les sujets des deux groupes sur les situations scolaires et les attitudes où l'on voit le plus qu'un élève est motivé, les deux groupes de sujets identifient des situations et des attitudes reliées à la situation de classe et d'autres qui sont vécues à l'extérieur du cégep. Seul le groupe des élèves souligne des attitudes reliées aux situations d'échec. Le tableau 3.3

1 Le lecteur trouvera en Appendice B les variables identifiées par un seul élève. Il trouvera également les données complètes de la compilation des résultats pour l'ensemble du questionnaire.

résume les principales activités scolaires et attitudes retenues par les dix élèves questionnés, et le tableau 3.4 celles soulignées par les professeurs ou professionnels.

Tableau 3.3

Situations et attitudes identifiées par le groupe réacteur d'élèves comme indices de motivation scolaire

DOMAINES DE LA VIE SCOLAIRE	ACTIVITÉS SCOLAIRES	ATTITUDES

En classe	Exercices	• attentif
		• appliqué ;
		• investissement important d'effort
		• va chercher l'aide des
		  • profs
		  • autres

	Exposés théoriques par le professeur	• attentif et appliqué • concentration • bonne participation • pose des questions si nécessaire • pose des questions pour mieux comprendre
	Examens	• attentif • appliqué • investissement important d'effort • revise ce qu'il fait • rigueur dans présentation
À la maison	Étude	• attentif et appliqué • investissement important d'effort • investissement important de temps à une étude profitable • revise ce qu'il fait • bonne planification de son temps • s'avance dans sa matière • ne travaille pas à la dernière minute

	Travaux	• attentif et appliqué
		• investissement important d'effort
		• fait les travaux suggérés par le prof
		  • obligatoires
		  • libres
		• révise ce qu'il fait
		• remise des travaux à temps

En situations d'échec		• investissement important d'effort pour récupérer
		• va chercher aide
		  • profs
		  • autres

L'étude de ces deux tableaux révèle que les élèves et les professeurs et professionnels interrogés répondent de façon relativement similaire. On constate effectivement qu'être attentif, être appliqué, demander de l'aide aux autres ou aux professeurs sont des attitudes identifiées par les deux groupes de sujets comme des indices d'un élève motivé, lors d'exercices en

classe. L'attention, la participation « enthousiaste », poser des questions sont des signes de motivation, lors de cours théoriques. Faire les travaux (obligatoires et facultatifs) demandés ou suggérés par les professeurs, remettre les travaux à temps, présenter des travaux de qualité sont également des indices de la motivation des élèves identifiés par les deux groupes de sujets. Il est assez intéressant de constater que le groupe réacteur d'élèves souligne des attitudes telles que l'attention, l'application, l'effort dans les examens (sommatifs) comme étant des attitudes illustrant la motivation scolaire et que le groupe réacteur de professeurs et professionnels mentionne, quant à lui, la participation active et l'application dans les tests formatifs comme des indices de motivation.

Tableau 3.4

Situations et attitudes identifiées par le groupe réacteur de professeurs et de professionnels comme indices de motivation scolaire

DOMAINES DE LA VIE SCOLAIRE	ACTIVITÉS SCOLAIRES	ATTITUDES

En classe	Exercices	• attentif
		• appliqué et ordonné
		• va chercher l'aide de
		  • profs
		  • autres
		• respect des échéances

	Travail en équipe	• s'implique activement
	Cours théoriques par le professeur	• assiduité • écoute active • intérêt porté à la matière • participation active et enthousiaste • pose des questions si nécessaire • pose des questions pour mieux comprendre

	Dans les pauses et entre les cours	• discussions pertinentes avec le prof
		  • sur sujets relatifs au programme
		  • sur perspectives d'avenir
		• consulte le prof quand nécessaire

	Dans évaluations formatives	• participation active • application

À la maison	Travaux	• qualité de son implication personnelle
		• être créatif et personnel
		• qualité des travaux
		• rigueur
		• fait les travaux suggérés par le prof
		  • obligatoires
		  • libres
		• remise des travaux à temps

Lorsqu'on demande aux élèves de nommer par ordre d'importance les indices de la motivation scolaire, huit élèves sur dix soulignent le désir d'être présent en classe comme un indice important, sept élèves signalent la participation active en classe et le rendement en accord avec son potentiel comme indicateurs de motivation. Le temps alloué à l'étude et au travail scolaire, le désir d'en savoir plus, l'écoute attentive en classe et les travaux bien faits sont également identifiés par au moins la moitié des élèves du groupe réacteur comme des indices de motivation scolaire. Le tableau 3.5 rassemble les attitudes identifiées par plus d'un élève comme indices de motivation scolaire d'un élève.

Tableau 3.5

Attitudes identifiées par plus d'un élève comme indices de motivation scolaire

VARIABLES	NOMBRE D'ÉLÈVES QUI ONT CHOISI LA VARIABLE
Vouloir être présent aux cours	8
Participer activement en classe	7
Avoir un rendement scolaire en accord avec potentiel	7
Allouer du temps à l'étude et au travail scolaire	6
Vouloir en savoir plus	6
Écouter attentivement en classe	5
Présenter des travaux bien faits	5
Poser des questions quand c'est nécessaire	3
Avoir une bonne concentration en classe	3
Gérer bien son temps	3
Prendre de l'initiative	3
Ressentir du plaisir à être là	3
Être préoccupé de sa réussite	2
Aller voir le professeur lors de problèmes	2
Désirer atteindre les buts fixés	2

Le groupe réacteur de professeurs et de professionnels identifie l'écoute attentive en classe, la présence au cours (9 sujets), les travaux bien faits, le respect des échéances (8 sujets), le fait de poser des questions en classe (7 sujets), de consulter son professeur en dehors des cours (6 sujets) comme des indices de motivation scolaire. Le tableau 3.6 rassemble les attitudes identifiées par plus d'un professeur ou professionnel comme indices de motivation scolaire d'un élève.

Tableau 3.6

Attitudes identifiées par plus d'un professeur ou d'un professionnel comme indices de motivation scolaire

VARIABLES	NOMBRE DE PROFESSEURS OU PROFESSIONNELS QUI ONT CHOISI LA VARIABLE
Écouter attentivement en classe	9
Être présent aux cours	9
Faire bien ses travaux	8
Respecter les échéances	8
Poser des questions en classe	7
Aller voir le prof hors cours	6
Bien gérer son temps	4
Participer activement en classe	4
Avoir un rendement scolaire en accord avec potentiel	3
Désirer en savoir plus	3
Ressentir du plaisir à être en classe	3
Être ponctuel en classe	3
Persévérer aux cours	2
Réussir dans examens et travaux	2
Être attentif aux remarques lors des corrections	2
Faire une tentative réelle de compréhension	2
Façon d'être et de se tenir en classe	2
Faire lectures non obligatoires	2
Se concentrer en classe	2

Lorsqu'on demande aux sujets des deux groupes-réacteur de décrire un élève motivé, la description suivante résume les éléments communs aux deux groupes. Un élève motivé est intéressé à apprendre et à comprendre, il aime étudier et perçoit les études positivement. Il est intéressé à réussir au niveau scolaire en fonction de ses capacités. Il se fixe des buts réalistes et il fournit les efforts nécessaires pour atteindre ses buts. Il gère bien son temps, il ne prend pas de retard dans ses études, il se prépare adéquatement pour ses examens et il remet ses travaux à temps. C'est un élève actif et attentif en classe, il questionne son professeur quand cela est nécessaire et travaille harmonieusement avec les autres. D'une façon générale, il est déterminé, organisé, autonome, enthousiaste, dynamique et manifeste une bonne confiance en soi.

À la suite de la compilation des questionnaires, des rencontres avec les dix sujets du groupe réacteur d'élèves et les cinq professeurs et les deux professionnels du groupe réacteur de professeurs et de professionnels ont été réalisées. L'objectif de ces rencontres était double : le premier objectif tendait à vérifier notre compréhension des réponses des sujets au questionnaire voulant identifier des situations et des comportements en rapport avec les déterminants et les indicateurs de la motivation scolaire, et le deuxième objectif consistait à identifier les situations et les attitudes les plus reliées, selon les sujets des deux goupes-réacteurs, à la motivation scolaire. C'est donc à partir des résultats de ce premier questionnaire et des rencontres avec les élèves, les professeurs et les professionnels que la première version des items du TSIMS a été élaborée.

3.1.1.2 LA DESCRIPTION DU TSIMS (VERSION EXPÉRIMENTALE)

La version expérimentale du TSIMS se composait de 68 items (33 items positifs et 35 items négatifs) mesurant deux sources de la motivation scolaire, la perception de sa compétence (PSC) et la perception de l'importance de la tâche (PIT), et deux indicateurs de la motivation scolaire, l'engagement cognitif (EC) et la participation de l'élève (Par). Deux échelles (la perception de sa compétence et l'engagement cognitif) se subdivisent en sous-échelles. Ainsi, la perception de sa compétence se partage en deux : la perception globale de sa compétence et la perception de sa compétence à acquérir et à utiliser des connaissances. L'engagement cognitif se subdivise en quatre sous-échelles : les stratégies autorégulatrices de type affectif, les stratégies de type métacognitif, les stratégies de type gestion et les stratégies cognitives générales. Le tableau 3.7 résume le nombre d'items retenus pour chaque déterminant et chaque indicateur, et le tableau 3.8 donne un exemple d'items positifs ou négatifs pour chaque groupe d'items. Pour toutes les questions, le sujet devait situer sur une échelle de 1 à 5, le score qui correspondait le plus à ses perceptions ou à ses attitudes.

Tableau 3.7

Items retenus dans le TSIMS comme mesures
des déterminants et des indicateurs de la motivation scolaire

LES DÉTERMINANTS	LE NOMBRE D'ITEMS	
	Items positifs	Items négatifs
LA PERCEPTION DE SA COMPÉTENCE		
• perception globale de sa compétence Ÿ	5 items	4 items
• perception de sa compétence à acquérir ou à utiliser des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles Ÿ	2 items	5 items
LA PERCEPTION DE L'IMPORTANCE DE LA TÂCHE		
• valeur, signification et défi de la tâche Ÿ	5 items	5 items

LES INDICATEURS	LE NOMBRE D'ITEMS	
	Items positifs	Items négatifs
L'ENGAGEMENT COGNITIF		
• stratégies autorégulatrices de type		
• affectif Ÿ	4 items	3 items
• métacognitif Ÿ	3 items	2 items
• gestion Ÿ	5 items	4 items
• stratégies cognitives générales Ÿ	4 items	6 items
LA PARTICIPATION		
• la participation, la non-participation et l'évitement Ÿ	5 items	6 items

Tableau 3.8

Exemples d'items positifs et d'items négatifs du TSIMS

LES DÉTERMINANTS		EXEMPLES D'ITEMS POSITIFS OU D'ITEMS NÉGATIFS
LA PERCEPTION DE SA COMPÉTENCE		
• perception globale de sa compétence	Ŷ	Je suis convaincu de très bien réussir au cégep. (P)[1]
• perception de sa compétence à acquérir ou à utiliser des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles	Ŷ	J'ai beaucoup de difficulté à faire le lien entre les diverses notions théoriques enseignées au cégep. (N)
LA PERCEPTION DE L'IMPORTANCE DE LA TÂCHE		
• valeur, signification, défi de la tâche	Ŷ	Je crois que les exercices pratiques demandés au cégep, dans le cadre de mon programme d'étude, sont essentiels à une formation collégiale de qualité. (P)

LES INDICATEURS		EXEMPLES D'ITEMS POSITIFS OU D'ITEMS NÉGATIFS
L'ENGAGEMENT COGNITIF		
• stratégies autorégulatrices de type		
• affectif	Ŷ	Je ressens rarement du plaisir à aller à mes cours. (N)
• métacognitif	Ŷ	J'essaie toujours de comprendre pourquoi j'ai eu une mauvaise note à un examen ou à un travail. (P)
• gestion	Ŷ	Il m'arrive régulièrement de travailler et d'étudier à la dernière minute. (N)
• stratégies cognitives générales	Ŷ	Quand j'étudie, je transpose en mes propres mots les idées importantes des textes. (P)
LA PARTICIPATION		
• la participation, la non participation et l'évitement	Ŷ	Lorsque j'ai de la difficulté à réaliser un exercice, je l'abandonne. (N)

1 (P) indique que l'item est positif et (N) indique que l'item est négatif.

3.1.2 LA DESCRIPTION DE L'ÉCHANTILLON POUR L'ÉTUDE DE VALIDITÉ DU TEST TSIMS

Il apparaît important de préciser, à cette étape, les raisons qui ont influencé le choix de l'échantillon. L'objectif de cette première partie de recherche était de valider l'instrument de mesure élaboré, le TSIMS, auprès d'un échantillon d'environ 250 cégépiens, les plus représentatifs possible de la population collégiale. Pour des raisons méthodologiques et pratiques, l'échantillon a été recruté dans deux cégeps de la région de Montréal dont les grandes caractéristiques semblaient répondre à nos exigences méthodologiques. Comme le TSIMS devait

être administré, pour répondre aux objectifs de la deuxième partie de la recherche, auprès d'élèves des cégeps d'Ahuntsic, d'André-Laurendeau, de Bois-de-Boulogne et de Montmorency, il devenait pertinent de valider le TSIMS auprès d'élèves de ces établissements. Pour des raisons pratiques, deux collèges ont été choisis, le cégep de Bois-de-Boulogne et le cégep Montmorency.

C'est donc à partir de ces deux cégeps que l'échantillon a été recruté. Dans ces deux collèges, un appel a été lancé aux professeurs dispensant un cours complémentaire offert à des élèves de plusieurs programmes, le cours de psychologie du comportement sexuel (350-930). La probabilité de trouver davantage de diversité chez les élèves de ce cours nous a semblé plus grande que dans les cours spécifiques à un programme. Les quatre professeurs donnant le cours dans les deux établissements ont accepté de collaborer à la recherche[1] et les élèves des dix groupes/classes du cours 350-930 ont accepté de participer à la recherche, six groupes au cégep de Bois-de-Boulogne et quatre groupes au cégep Montmorency.

L'échantillon se composait de 282 sujets ; 79 (28,01%) sujets étaient de sexe masculin et 199 (70,57%) étaient de sexe féminin ; quatre sujets (1,42%) n'ont pas indiqué leur sexe. Le tableau 3.9 décrit numériquement la distribution des sujets selon leur sexe.

Tableau 3.9

Répartition des sujets selon le sexe

	Nombre	%
Masculin	79	28,01
Féminin	199	70,57
Sans réponse	4	1,42
Total	282	100

L'âge de ces sujets varie entre 16 ans et 38 ans ; 227 sujets (80,5%) ont 19 et 20 ans ; 24 sujets (8,5%) ont entre 16 et 18 ans ; 30 sujets (10,6%) ont 21ans et plus ; 1 sujet (0,4%) n'a pas précisé son âge. Ces sujets viennent de 12 pays différents ; 264 sujets (93,6%) ont le Canada comme pays d'origine. Le tableau 3.10 résume la distribution des sujets selon leur âge

1 Les professeurs sont pour le cégep de Bois-de-Boulogne, Denise Barbeau et Robert Pelletier, et pour le cégep Montmorency, François Cauchy et Angelo Montini.

et leur pays d'origine. Les sections grisées du tableau 3.10 soulignent les âges et le pays où se concentrent le plus grand nombre de sujets. On constate que plus de 93% des sujets proviennent du Canada et que 80,5% des sujets ont entre 19 et 20 ans.

Tableau 3.10

Répartition des sujets selon l'âge et le pays d'origine

Distribution des sujets de l'échantillon selon l'âge			Distribution des sujets de l'échantillon selon le pays d'origine		
Age	Nombre	%	Pays	Nombre	%
16	1	0,35	**Canada**	**264**	**93,62**
17	1	0,35	Liban	3	1,06
18	**22**	**7,80**	Portugal	2	0,71
19	**126**	**44,68**	États-Unis	2	0,71
20	**101**	**35,82**	France	2	0,71
21	14	4,96	Argentine	2	0,71
22	6	2,13	Laos	1	0,35
23	3	1,06	VietNam	1	0,35
28	3	1,06	Arabie	1	0,35
31	2	0,71	Haïti	1	0,35
38	2	0,71	Espagne	1	0,35
Sans réponse	1	0,35	Sans réponse	2	0,71
Total	282	100	Total	282	100

Les 282 sujets provenaient de 12 programmes différents. Le tableau 3.11 indique le programme de provenance des sujets. On constate à la lecture de ce tableau que les trois principaux programmes de ces sujets étaient sciences humaines (170 sujets - 60,3%), sciences de la nature (69 sujets - 24,5%) et arts et lettres (24 sujets - 8,5%).

Tableau 3.11

Répartition des sujets selon le programme d'études

	Nombre	%
Sciences humaines	**170**	**60,28**
Sciences de la nature	69	24,47
Arts et lettres	24	8,51
Techniques administratives	6	2,13
Techniques d'architecture	6	2,13
Hors programme	3	1,06
Sans réponse	4	1,42
Total	282	100

C'est respectivement en quatrième, en deuxième et en sixième session que se retrouvent les plus grands nombres de sujets (184 ou 65,3% en quatrième session, 38 ou 13,5% en deuxième session et 26 ou 9,2% en sixième session)[1]. Le tableau 3.12 rapporte la distribution des sujets selon leur session au moment de la passation du TSIMS.

Tableau 3.12

Répartition des sujets selon la session d'études

Session	N	%
4	**184**	**65,25**
2	38	13,48
6	26	9,22
5	14	4,96
3	12	4,26
1	5	1,77
8	1	0,35
1	1	0,35
Sans réponse	1	0,35
Total	282	100,00

3.1.3 L'ADMINISTRATION DU TEST TSIMS POUR L'ÉTUDE DE VALIDITÉ ET DE FIDÉLITÉ

La première passation du TSIMS s'est déroulée dans les deux cégeps du 10 février au 24 février 1993[2] auprès de 282 sujets, et la deuxième passation a eu lieu du 10 mars au 24 mars 1993 auprès de 209 sujets. Le test étant parfois administré en même temps dans les deux établissements, trois personnes différentes ont collaboré à la passation du TSIMS. Rien de notable n'a été observé lors des deux passations du test. La durée de passation du test et du retest fluctuait entre 25 et 30 minutes.

1 D'autres informations relatives aux sujets de l'échantillon se trouvent en Appendice C.

2 Le lecteur trouvera en Appendice D le calendrier d'expérimentation du TSIMS pour le test et le retest ainsi que les informations relatives aux personnes qui ont fait passer le test.

3.1.3.1 LES CONSIGNES AUX EXPÉRIMENTATEURS

Désirant une certaine garantie d'homogénéité lors de la passation du test et du retest, une feuille d'instructions a été remise aux personnes faisant passer le questionnaire. Nous demandions à ces personnes de respecter, dans la mesure du possible, les consignes qui leur étaient fournies[1].

3.1.3.2 LES CONSIGNES AUX SUJETS

Les consignes données aux sujets lors de la passation du test et du retest sont les suivantes :

«Les énoncés de ce questionnaire se réfèrent à des perceptions et à des attitudes se rapportant au domaine scolaire. Si vous n'avez pas vécu l'une des situations énoncées dans ce questionnaire, imaginez quelle serait votre réaction si cela vous arrivait. IL EST TRÈS IMPORTANT DE RÉPONDRE À TOUTES LES QUESTIONS.

Lisez attentivement chacune des questions, mais répondez rapidement aux énoncés.

Votre tâche consiste à noircir sur la feuille informatisée la lettre qui correspond le plus à ce que vous croyez. Les lettres dans l'échelle correspondent à une échelle d'intensité. Pour vous aider, pensez que A = 1 ; B = 2 ; etc. comme dans l'exemple qui suit :

1	2	3	4	5
A	B	C	D	E
Entièrement faux				Entièrement vrai

Vous devez obligatoirement répondre avec un crayon de type HB. »

3.2 L'ANALYSE DE VALIDITÉ DU *TEST SUR LES SOURCES ET LES INDICATEURS DE LA MOTIVATION SCOLAIRE* (TSIMS)

Cette section est centrée sur l'analyse de la validité et de la fidélité du TSIMS. Cette analyse est réalisée en trois parties. La première partie étudie la validité de contenu et de construit du TSIMS, la deuxième examine les intercorrélations entre les diverses échelles, et finalement la troisième partie analyse la fidélité et la stabilité du test.

La première partie de l'étude de validité du TSIMS s'attarde à deux types d'analyse : la validité de contenu et la validité de construit de l'instrument de mesure. La validité de contenu se définit comme une mesure de représentativité des items d'un test. Ce type de validité répond à la question suivante : est-ce que le contenu des items du test est représentatif du contenu ou de l'univers de contenu de la propriété à mesurer ? (Bernier, 1985 ; Henerson, 1987) Dans le TSIMS, les propriétés mesurées sont les déterminants et les indicateurs de la motivation scolaire, plus spécifiquement, la perception de sa compétence, la perception de l'importance d'une tâche, l'engagement cognitif et la participation. Comme ces propriétés font partie d'un modèle n'ayant jamais fait l'objet de validation, il a semblé important de valider et le contenu des items du TSIM et le modèle à la base de la recherche. La validité de construit, aussi nommée validité théorique, se définit comme une indication du degré avec lequel un test mesure le ou les construits qu'il est supposé mesurer. Selon Bernier (1985), « la validité théorique est établie par une accumulation d'évidences et non par un seul indice» (p. 214). Si ces évidences peuvent être établies, la validité peut être reconnue.

Trois procédures ont été entreprises pour étudier la validité de contenu et de construit du TSIMS : le jugement d'experts, l'analyse des perceptions des sujets des groupes réacteurs aux items du test et des analyses de régression multiple. Cette section décrit la procédure suivie pour l'étude de chaque type de validité et les résultats obtenus.

3.2.1 LE JUGEMENT D'EXPERTS AUX ITEMS DU TSIMS

La première série d'items du TSIMS, élaborés à partir des analyses d'entrevues réalisées avec les deux groupes réacteurs (élèves, professeurs et professionnels), a été soumise à un premier groupe de trois experts[1]. La tâche de ces trois personnes consistait à analyser la pertinence du modèle, à identifier tous les items pouvant être ambigus ou ne se rapportant pas, selon eux, à la motivation scolaire et, si possible, à faire des suggestions en vue d'améliorer la validité de contenu (validité apparente et validité logique) du test. À la suite de l'analyse et des commentaires de ce premier groupe d'experts, une première correction des items du test a été réalisée, et la deuxième étape de validation de contenu et de construit des items du TSIMS a été amorcée.

Pour cette deuxième étape de validation des items, une grille d'évaluation du contenu de chaque item[2] a été élaborée et distribuée à un deuxième groupe d'experts[3]. Le tableau 3.13 résume les questions posées à chaque expert pour chaque item de la deuxième version du TSIMS. Le *Modèle d'analyse de l'influence des sources motivationnelles sur les indicateurs de la motivation scolaire* et de brèves définitions de chaque élément du modèle ont également été distribués aux experts[4]. Ces définitions originaient des recherches présentées au chapitre 2. La tâche demandée aux experts consistait à répondre pour chaque item du test aux questions

---

1 Ces trois experts ont été choisis pour diverses raisons: monsieur Claude St-Hilaire, conseiller pédagogique au cégep de Bois-de-Boulogne, pour ses connaissances en mesure et évaluation, monsieur Angelo Montini, professeur de psychologie au cégep Montmorency, pour ses connaissances en motivation, madame Denyse Lemay, conseillère pédagogique au cégep de Bois-de-Boulogne, pour ses connaissances du milieu collégial et de la psychologie cognitive.

2 Le lecteur trouvera en Appendice F cette grille d'évaluation ainsi que les directives et les documents envoyés au deuxième groupe d'experts. Cette grille d'évaluation a également été distribuée pour fins d'analyse à deux experts du premier groupe d'experts et aux sujets du groupe-réacteurs des élèves.

3 Les trois experts du deuxième groupe furent choisis pour les raisons suivantes: messieurs Jacques Tardif et Rolland Viau, professeurs à la faculté d'Éducation de l'Université de Sherbrooke, pour leurs connaissances en psychologie cognitive et en motivation, et madame Lise Saint-Pierre, professeure et chercheure au cégep de Baie-Comeau, pour ses connaissances en psychologie cognitive et ses recherches sur les stratégies cognitives.

4 Nous référons le lecteur à l'Appendice F qui rassemble les divers documents distribués aux sujets.

rapportées au tableau 3.13. Il a également été demandé à deux experts[1] du premier groupe de procéder à l'analyse de la nouvelle version du TSIMS afin de confirmer ou d'infirmer les analyses du deuxième groupe de trois experts, lorsque cela était nécessaire[2].

Tableau 3.13

Questions posées à chaque expert pour chaque item de la version 2 du TSIMS

La question mesure-t-elle q un déterminant q un indicateur de la motivation scolaire ?	lequel ?	d'une façon plus spécifique
	q la perception de sa compétence	q la perception globale de sa compétence q la perception de sa compétence à acquérir ou à utiliser q des connaissances déclaratives q des connaissances procédurales q des connaissances conditionnelles
	q la perception de l'importance du cégep ou des tâches à accomplir au cégep	q la valeur de la tâche q la signification de la tâche q le défi de la tâche
	q l'engagement cognitif	stratégies autorégulatrices de type q affectif q métacognitif q gestion q stratégies cognitives générales
	q la participation	q la participation q la non-participation q l'évitement

Dans un premier temps, seuls les items faisant consensus chez le deuxième groupe d'experts ont été retenus. Ces items faisant consensus étaient au nombre de 47. Dans un deuxième temps, lorsqu'il n'y avait pas consensus entre les experts du deuxième groupe, seuls les items faisant l'accord de quatre experts sur cinq (premier et deuxième groupes d'experts réunis) ont été retenus ou corrigés en fonction des suggestions des experts ; ces items faisant consensus étaient au nombre de 14. Sept items ont donc été corrigés pour répondre aux suggestions des experts. La version expérimentale comportait 68 items.

3.2.2 LA PERCEPTION DES SUJETS DES GROUPES RÉACTEURS AUX ITEMS DU TSIMS

Le *Modèle d'analyse de l'influence des sources motivationnelles sur les indicateurs de la motivation scolaire*, de brèves définitions de chaque élément du modèle et la grille d'évaluation du contenu de chaque item ont également été distribués aux élèves du groupe réacteur d'élèves dans le but de connaître leur perception et leur compréhension des items du TSIMS et aussi de savoir si cette compréhension s'éloignait de celle des experts. Les réponses des élèves à cette grille d'évaluation permettaient ainsi de repérer les items ambigus et de connaître les commentaires des élèves sur des questions précises[1]. Afin de bien comprendre cette perception, quatre entrevues avec huit[2] des dix élèves du groupe réacteur ont été réalisées. Le même exercice, répondre à la grille d'évaluation du contenu de chaque item, a également été demandé à cinq personnes du groupe réacteur de professeurs et de professionnels, et ceci, toujours dans le but de clarifier le contenu des items. Si 80% et plus des sujets de ces divers groupes classaient adéquatement les items du TSIMS selon les définitions du modèle, nous considérions ceci comme un premier indice de validité de construit du test. Le jugement des experts était analysé avec une attention toute particulière. Les items reconnus comme bien classés devaient obligatoirement obtenir quatre voix sur cinq par les experts[3] et idéalement faire objet de consensus par ces derniers.

Les résultats obtenus lors de cette première procédure ont confirmé l'adéquacité des items du test en fonction des définitions du modèle et peuvent être considérés comme des indices positifs de la validité de construit du TSIMS. Les items n'obtenant pas quatre voix ont été soit retranchés du test ou modifiés selon les observations faites par les experts et les sujets des groupes réacteurs.

---

1 La grille d'évaluation des items est la même que celle envoyée aux experts. Le lecteur trouvera en Appendice G les documents distribués aux élèves du groupe-réacteur des élèves.

2 Les deux élèves absents étaient à l'extérieur du Québec lors de ces rencontres.

3 Les experts retenus pour cette analyse sont Lise Saint-Pierre, Jacques Tardif, Rolland Viau, Angelo Montini et Denyse Lemay.

À la suite de la compilation des analyses de chaque item par les experts, par le groupe réacteur d'élèves et par celui de professeurs et de professionnels, 68 items ont été retenus pour une préexpérimentation[1]. Une analyse de consistance interne à l'aide de coefficients alpha de Cronbach[2] a été réalisée à partir des données obtenues lors de cette préexpérimentation. Un questionnaire[3] se rapportant au test TSIMS a également été passé à ces 59 sujets. À la suite de ces diverses analyses, neuf items ont été modifiés pour la version expérimentale du TSIMS.

3.2.3 L'ANALYSE DES RELATIONS POSTULÉES ENTRE LES DIFFÉRENTS CONSTRUITS DU MODÈLE

La troisième procédure consistait à vérifier si les relations postulées entre les différents construits (la perception de sa compétence, la perception de l'importance des tâches à accomplir au cégep, l'engagement cognitif, la participation) du *Modèle d'analyse de l'influence des sources motivationnelles sur les indicateurs de la motivation scolaire* ont été confirmées lors de la passation du TSIMS par les sujets. Si l'analyse des données empiriques obtenues lors de l'étude de validité du TSIMS confirmait les relations postulées dans le modèle, cette confirmation était considérée comme un deuxième indice de validité de construit du test.

Pour réaliser cette étude, les «indicateurs» de la motivation scolaire – l'engagement cognitif (EC), les stratégies autorégulatrices de type affectif (SATA), de type métacognitif (SATM), de type gestion (SATG), les stratégies cognitives générales (SCG) et la participation (Par) – ont été mis en relation, lors d'analyses de régression multiple, avec les deux autres blocs de variables du modèle, soit les déterminants de la motivation scolaire – la perception globale de sa compétence (PGC), la perception de sa compétence à acquérir ou à utiliser des connaissances (PCAUC), la perception de l'importance du cégep ou des tâches à accomplir au cégep (PIT) – et

---

1 La préexpérimentation du TSIMS a eu lieu le 26 janvier 1993 auprès de 59 élèves inscrits dans un cours de psychologie de *Développement de la personne*. Monsieur Alain Gagnon, professeur de psychologie au cégep de Bois-de-Boulogne, a fait passer la version préexpérimentale dans deux groupes d'élèves.

2 Les résultats de cette analyse se trouvent en Appendice H.

3 Le lecteur trouvera en Appendice I les consignes données aux sujets lors de la préexpérimentation du TSIMS ainsi qu'une copie du questionnaire d'évaluation du test passé aux 59 sujets. On y retrouve également la compilation des résultats à ce questionnaire.

diverses variables intervenantes – le nombre d'échecs et d'abandons, le nombre d'heures d'étude, l'âge et le sexe des sujets.

Les résultats obtenus à l'aide des analyses de régression multiple ont confirmé les relations existant entre les diverses composantes du *Modèle d'analyse de l'influence des sources motivationnelles sur les indicateurs de la motivation scolaire*[1]. La figure 3.1 illustre les liens établis lors de ces diverses analyses de régression multiple. On y constate, en effet, que l'engagement cognitif est relié de façon significative (comme l'indiquent les coefficients rapportés dans la figure) au nombre d'heures d'étude, au sexe des élèves, à la perception de sa compétence et à la perception de l'importance d'une tâche.

Les résultats obtenus soulignent donc la relation de la variable « nombre d'heures d'étude » à la variable « engagement cognitif » (EC). La relation entre le nombre d'heures d'étude et les quatre stratégies rattachées à l'engagement cognitif, soit les stratégies autorégulatrices de type affectif (SATA), de type métacognitif (SATM), de type gestion (SATG), les stratégies cognitives générales (SCG), est également constatée. On observe de plus que la variable sexe est en relation avec l'engagement cognitif, en particulier avec les stratégies autorégulatrices de type affectif (SATA) et avec les stratégies cognitives générales (SCG).

Quant au deuxième bloc de variables, les sources de la motivation scolaire, les résultats indiquent une relation entre l'engagement cognitif (EC) et la perception de sa compétence à acquérir ou à utiliser des connaissances (PCAUC) et la perception de l'importance du cégep ou des tâches à accomplir au cégep (PIT). D'une façon plus précise, les résultats confirment : 1) la relation entre les stratégies autorégulatrices de type gestion (SATG) et la perception de l'importance du cégep ou des tâches à accomplir au cégep (PIT), 2) la relation entre, d'une part, les stratégies autorégulatrices de type métacognitif (SATM) et, d'autre part, la perception de l'importance du cégep ou des tâches à accomplir au cégep (PIT) et la perception globale de sa

---

1 Le lecteur trouvera en Appendice J une série de tableaux présentant le détail des diverses analyses de régression multiple utilisées ici.

compétence (PGC), 3) la relation entre les stratégies autorégulatrices de type affectif (SATA) et la perception de l'importance du cégep ou des tâches à accomplir au cégep (PIT) et la perception de sa compétence à acquérir ou à utiliser des connaissances (PCAUC), et 4) la relation entre les stratégies coognitives générales (SCG) et la perception de l'importance du cégep ou des tâches à accomplir au cégep (PIT) et la perception de sa compétence à acquérir ou à utiliser des connaissances (PCAUC).

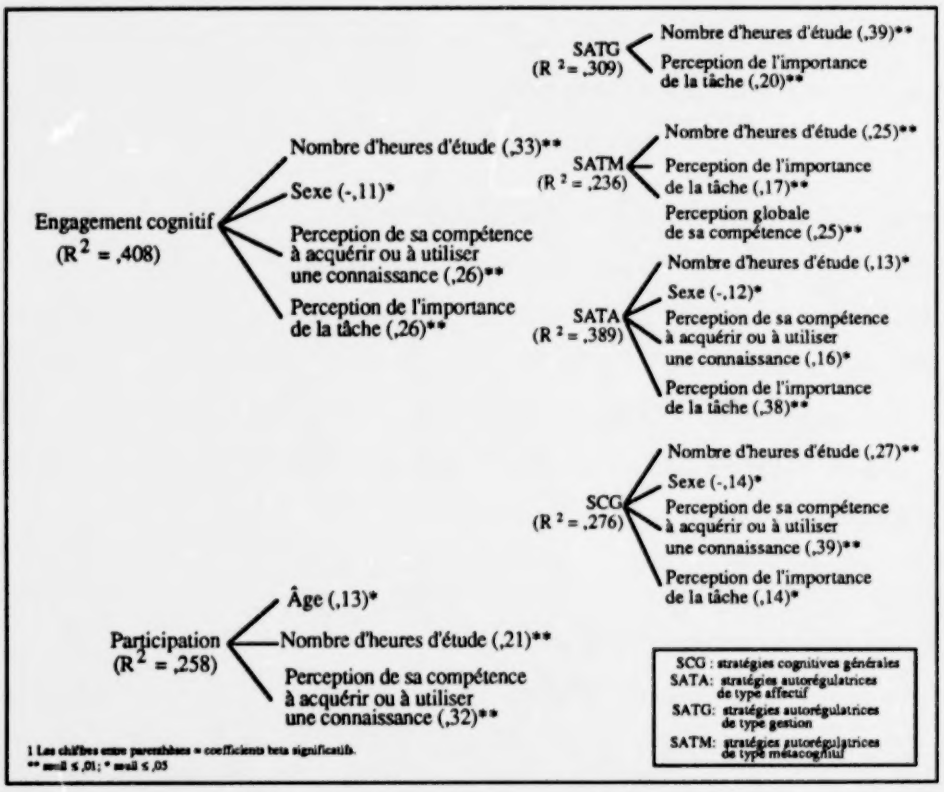


Fig. 3.1 - Illustration des relations identifiées comme significatives, lors des analyses de régression multiple, entre les diverses composantes du *Modèle d'analyse de l'influence des sources motivationnelles sur les indicateurs de la motivation scolaire.*

Finalement, les analyses de résultats confirment la relation entre les variables « nombre d'heures d'étude » et « âge » à la variable « partricipation » (Par). La relation entre la perception

de sa compétence à acquérir ou à utiliser des connaissances (PCAUC) et la variable participation est également affirmée.

3.2.4 LES ÉCHELLES DU TSIMS ET LE SEXE DES SUJETS

Lors de l'analyse des relations postulées entre les différents construits du modèle, une relation a été indiquée entre des sous-échelles reliées à l'engagement cognitif et le sexe des sujets. Une analyse de la variance a donc été effectuée afin d'identifier les échelles et les sous-échelles où les différences de moyennes sont significatives à un seuil ≤ 0,05. Le tableau 3.14 décrit ces analyses de la variance des diverses échelles du TSIMS en fonction du sexe des sujets.

Tableau 3.14

Analyse de la variance des diverses échelles du TSIMS en fonction du sexe des sujets

	d.l.	F	p
PGC	1	7,172	0,008**
PCAUC	1	0,358	0,550
PSC	1	3,803	0,052
PIT	1	4,923	0,027*
SATA	1	8,902	0,003**
SATM	1	0,372	0,542
SATG	1	5,567	0,019*
SCG	1	8,954	0,003**
EC	1	8,768	0,003**
Par	1	0,000	0,989

**p ≤ 0,01 et *p ≤ 0,05

On constate donc, dans le tableau 3.14, que la variance est significative en fonction du sexe pour les deux sources de la motivation scolaire, la perception de sa compétence (PSC) et la perception de l'importance du cégep ou des tâches à accomplir au cégep (PIT), et pour un seul indicateur de la motivation scolaire, l'engagement cognitif. Relativement à cet indicateur, il faut cependant souligner que la variance est significative pour trois sous-échelles, soit pour les stratégies autorégulatrices de type affectif (SATA), de type gestion (SATG) et pour les stratégies

cognitives générales (SCG). Seules les stratégies autorégulatrices de type métacognitif (SATM) ne sont pas significatives.

En résumé, les procédures utilisées pour l'analyse de la validité de contenu et de construit du TSIMS, c'est-à-dire le jugement des experts, l'analyse des réponses des sujets des groupes réacteurs ainsi que l'analyse statistique des relations postulées dans le *Modèle d'analyse de l'influence des sources motivationnelles sur les indicateurs de la motivation scolaire*, confirment la validité de contenu et la validité de construit du test et celle du modèle. Elles indiquent également des relations qu'il sera important d'analyser d'une façon plus approfondie dans la deuxième partie de cette recherche. L'analyse de la variance en fonction du sexe a également indiqué qu'il serait important de tenir compte de la variable sexe dans de futures analyses du TSIMS.

3.2.5 LES INTERCORRÉLATIONS ENTRE LES ÉCHELLES DU TSIMS

Les échelles du TSIMS se regroupent en deux grandes catégories de variables : les sources ou déterminants de la motivation scolaire (la perception de sa compétence et la perception de l'importance des tâches à accomplir au cégep) et les indicateurs de la motivation scolaire (l'engagement cognitif et la participation). Pour analyser la relation entre ces catégories de variables, une étude d'intercorrélations a été réalisée. Une telle étude permet d'analyser les relations entre les différentes échelles de mesure. Pour que la structure d'un instrument soit valide, il faut démontrer que les items appartenant à une même échelle ne se confondent pas avec les items se rapportant à une autre échelle. Bref, les items d'une échelle ou d'une sous-échelle d'un test doivent présenter des corrélations entre eux plus grandes qu'entre les items mesurant des échelles ou des sous-échelles différentes. Dans le TSIMS, par exemple, les sous-échelles perception globale de sa compétence (PGC) et perception de sa compétence à acquérir et à utiliser des connaissances (PCAUC) qui composent l'échelle perception de sa compétence

(PSC) doivent présenter entre elles des corrélations plus fortes qu'avec les sous-échelles qui composent l'échelle de l'engagement cognitif (EC).

Le tableau 3.15 présente les intercorrélations entre les échelles du TSIMS. Toutes les corrélations obtenues sont significatives au seuil de 0,001, sauf celle entre la perception globale de sa compétence (PGC) et la perception de l'importance du cégep ou des tâches à accomplir au cégep (PIT) qui est significative à un seuil de 0,004. Dans le tableau 3.15, les zones grisées soulignent les corrélations obtenues entre une échelle du TSIMS et les autres échelles ainsi que les relations entre une sous-échelle et l'échelle dont elle fait partie. Sont soulignées ainsi les corrélations entre la perception de sa compétence (PSC) et la perception globale de sa compétence (PGC) et la perception de sa compétence à acquérir et à utiliser des connaissances (PCAUC) ainsi que les corrélations entre l'engagement cognitif (EC) et ses quatre sous-échelles : les stratégies autorégulatrices de type affectif (SATA), les stratégies auto-régulatrices de type métacognitif (SATM), les stratégies autorégulatrices de type gestion (SATG) et les stratégies cognitives générales (SCG).

Tableau 3.15

Les intercorrélations entre les échelles du TSIMS

N = 282	PGC	PCAUC	PSC	PIT	SATA	SATM	SATG	SCG	EC	Par
PGC	1,000									
PCAUC	0,733	1,000								
PSC	**0,955**	**0,902**	1,000							
PIT	0,1588*	0,252	***0,211***	1,000						
SATA	0,292	0,351	0,338	0,464	1,000					
SATM	0,384	0,371	0,406	0,262	0,463	1,000				
SATG	0,231	0,230	0,248	0,285	0,500	0,584	1,000			
SCG	0,243	0,373	0,317	0,256	0,531	0,578	0,513	1,000		
EC	0,338	0,399	***0,389***	***0,383***	**0,751**	**0,776**	**0,837**	**0,836**	1,000	
Par	0,351	0,421	***0,406***	***0,192***	0,589	0,503	0,549	0,568	***0,687***	1,000

p ≤,001 pour toutes les corrélations, sauf pour la corrélation qui a un * où le p = ,004.

L'analyse intercorrélationnelle des déterminants de la motivation scolaire indique une forte relation (0,73) entre la perception globale de sa compétence (PGC) et la perception à acquérir ou à utiliser des connaissances (PCAUC) et entre ces deux sous-échelles et la perception de sa compétence (0,95 entre PGC et PSC, et 0,90 entre PCAUC et PSC). La corrélation entre la perception de sa compétence et la perception de l'importance du cégep ou des tâches à accomplir au cégep (PIT) est plutôt faible (0,21) ; ce qui indique que les items de l'échelle PIT paraissent bien mesurer des éléments différents des items de l'échelle PSC et de ses deux sous-échelles, PGC et PCAUC. Les corrélations élevées entre les items mesurant la perception de sa compétence (PSC) et les items de ses sous-échelles, la perception globale de sa compétence (PGC) et la perception à acquérir et à utiliser des connaissances (PCAUC), 0,95 entre PGC et PSC et 0,90 entre PCAUC et PSC, montrent bien que ces divers items mesurent des éléments connexes.

L'étude des intercorrélations des indicateurs de la motivation scolaire indique des corrélations moyennes fluctuant entre 0,46 et 0,58 entre les quatre sous-échelles (les stratégies autorégulatrices de type affectif (SATA), les stratégies autorégulatrices de type métacognitif (SATM), les stratégies autorégulatrices de type gestion (SATG) et les stratégies cognitives générales (SCG)) de l'engagement cognitif. Des relations paraissent donc exister entre ces quatre sous-échelles. Il faut également noter que les corrélations entre l'échelle EC et ses sous-échelles sont fortes, fluctuant de 0,75 à 0,84. Ces fortes corrélations indiquent donc que les stratégies autorégulatrices de type affectif (SATA), les stratégies autorégulatrices de type métacognitif (SATM), les stratégies autorégulatrices de type gestion (SATG) et les stratégies cognitives générales (SCG)) semblent bien se tenir entre elles et sembent bien également reliées à l'engagement cognitif. On observe aussi une corrélation relativement élevée (0,69) entre l'échelle « participation » (Par) et l'engagement cognitif (EC). Les deux échelles ne sont donc pas indépendantes l'une de l'autre.

Lorsqu'on étudie les liens possibles entre les deux grandes catégories d'échelles, les déterminants et les indicateurs de la motivation scolaire, on retrouve des corrélations significatives à un seuil ≤ ,001 entre chaque déterminant et chaque indicateur. Ces corrélations se répartissent entre 0,19 et 0,41de la façon suivante : 0,39 entre la perception de sa compétence (PSC) et l'engagement cognitif (EC) ; 0,41 entre la perception de sa compétence (PSC) et la participation (Par) ; 0,38 entre la perception de l'importance de la tâche (PIT) et l'engagement cognitif (EC) ; 0,19 entre la perception de l'importance de la tâche (PIT) et la participation (Par). L'analyse des corrélations entre les échelles et sous-échelles des déterminants et les échelles et sous-échelles des indicateurs montrent que quatre corrélations sont égales ou supérieures à 0,40. On retrouve ainsi une corrélation de 0,46 entre la perception de l'importance de la tâche (PIT) et les stratégies affectives (SATA) ; une corrélation de 0,41 entre la perception de sa compétence (PSC) et les stratégies métacognitives (SATM) ; une corréation de 0,40 entre la perception de sa compétence à acquérir et à utiliser des connaissances (PCAUC) et l'engagement cognitif (EC) ; et une corrélation de 0,42 entre la perception de sa compétence à acquérir et utiliser des connaissances (PCAUC) et la participation (Par).

L'analyse des intercorrélations confirme les relations attendues entre les différentes échelles du *Modèle d'analyse de l'influence des sources motivationnelles sur les indicateurs de la motivation scolaire*. Elle montre également que, tout en étant en relation, les échelles et sous-échelles du TSIMS mesurent des thèmes relativement différents. Les deux échelles reliées aux indicateurs de la motivation scolaire, l'engagement cognitif et la participation, sont cependant très fortement corrélées. Dans une analyse de la motivation scolaire, il faudrait tenir compte de cette relation entre ces deux dernières échelles.

3.2.6 LA FIDÉLITÉ DU TSIMS

Cette section se centre sur l'étude de la fidélité du TSIMS. La fidélité du test a été appréciée à partir de deux critères : sa stabilité dans le temps et son niveau de consistance interne.

3.2.6.1 LA STABILITÉ DU TSIMS

La stabilité dans le temps a été évaluée par la méthode test-retest. Le TSIMS a donc été passé deux fois au même groupe d'élèves. La deuxième passation a eu lieu au moins un mois après la première passation du test. Le tableau 3.16 présente les coefficients de corrélation obtenus entre ces deux passations du TSIMS.

Tableau 3.16

Les corrélations test-retest entre les échelles du TSIMS
(N = 209)

	r
Perception de sa compétence (PSC)	**0,888**
Perception globale de sa compétence (PGC)	0,874
Perception globale de sa compétence à acquérir ou à utiliser des connaissances (PCAUC)	0,797
Perception de l'importance de la tâche (PIT)	**0,758**
Engagement cognitif (EC)	**0,855**
Stratégies autorégulatrices de type affectif (SATA)	0,764
Stratégies autorégulatrices de type métacognitif (SATM)	0,675
Stratégies autorégulatrices de type gestion (SATG)	0,810
Stratégies cognitives générales (SCG)	0,746
Participation (Par)	**0,808**

Tous les p sont ≤ ,001

Les corrélations obtenues entre la première et la deuxième passation du test varient entre 0,68 et 0,89 et sont toutes significatives au seuil de 0,001. Ces coefficients confirment donc la stabilité dans le temps du TSIMS[1] .

1 Le lecteur trouvera en Appendice K une matrice de corrélations test-retest pour l'ensemble des échelles et sous-échelles du TSIMS.

3.2.6.2 LA CONSISTANCE INTERNE DU TSIMS

La consistance interne, indice permettant d'évaluer la stabilité des réponses des sujets entre chaque item d'une même échelle, a été évaluée à l'aide du coefficient alpha de Cronbach. Le tableau 3.17 décrit les coefficients de Cronbach obtenus pour les diverses échelles et sous-échelles du TSIMS.

Tableau 3.17

La consistance interne des échelles et sous-échelles du TSIMS
(N = 282)

	alpha (de Cronbach)
Perception de sa compétence (PSC)	**0,891**
Perception globale de sa compétence (PGC)	0,832
Perception globale de sa compétence à acquérir ou à utiliser des connaissances (PCAUC)	0,795
Perception de l'importance de la tâche (PIT)	**0,726**
Engagement cognitif (EC)	**0,843**
Stratégies autorégulatrices de type affectif (SATA)	0,629
Stratégies autorégulatrices de type métacognitif (SATM)	0,568
Stratégies autorégulatrices de type gestion (SATG)	0,737
Stratégies cognitives générales (SCG)	0,610
Participation (Par)	**0,668**

Tous les p sont ≤ ,001

De façon générale, on considère un coefficient ≥ à 0,60 comme indiquant une consistance interne acceptable d'une échelle. Les données du tableau 3.17 indiquent un seul coefficient alpha inférieur à 0,60, celui de la sous-échelle SATM (stratégies autorégulatrices de type métacognitif). Les autres coefficients obtenus varient, pour les sous-échelles, entre 0,61 et 0,83 et entre 0,67 et 0,89. Ces coefficients confirment donc la consistance interne du TSIMS.

3.2.7 LA VERSION FINALE DU *TEST SUR LES SOURCES ET LES INDICATEURS DE LA MOTIVATION SCOLAIRE*, LE TSIMS

À la suite de l'étude de validité et de fidélité du TSIMS, trois items ont été retranchés, un item de la sous-échelle stratégies autorégulatrices de type affectif (SATA), un item de la sous-échelle stratégies autorégulatrices de type métacognitif (SATM) et un item de l'échelle participation (Par). Dans sa version finale[1], version utilisée pour la deuxième partie de cette recherche, le TSIMS se compose donc de 65 items. Le tableau 3.18 décrit la distribution de ces items.

Tableau 3.18
Classement des items positifs et des items négatifs du test TSIMS

LES DÉTERMINANTS	LES ITEMS CORRESPONDANTS	
	Nombre d'items positifs	Nombre d'items négatifs
LA PERCEPTION DE SA COMPÉTENCE		
• perception globale de sa compétence Ÿ	• 5 items	• 4 items
• perception de sa compétence à acquérir ou à utiliser des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles Ÿ	• 2 items	• 5 items
LA PERCEPTION DE L'IMPORTANCE DU CÉGEP OU DES TÂCHES À ACCOMPLIR AU CÉGEP		
• valeur, signification et défi de la tâche Ÿ	• 5 items	• 5 items
LES INDICATEURS		
L'ENGAGEMENT COGNITIF		
stratégies autorégulatrices de type		
• affectif Ÿ	• 4 items	• 2 items
• métacognitif Ÿ	• 3 items	• 1 item
• gestion Ÿ	• 5 items	• 4 items
• stratégies cognitives générales Ÿ	• 4 items	• 6 items
LA PARTICIPATION		
• la participation, la non-participation et l'évitement Ÿ	• 4 items	• 6 items

En résumé, l'étude de validité et de fidélité du TSIMS a démontré la validité apparente, la validité logique et la validité de construit du test. Ces trois formes de validité ont été établies par

---

1 Le lecteur trouvera en Appendice L une description détaillée du TSIMS, le test dans sa version finale, ainsi que la grille de correction du test.

deux groupes d'experts et par une analyse comparative entre les réactions de sujets de divers groupes réacteurs.

L'analyse des intercorrélations a confirmé les relations entre les différentes échelles du *Modèle d'analyse de l'influence des sources motivationnelles sur les indicateurs de la motivation scolaire*. Elle a également montré que, tout en étant en relation, les échelles et les sous-échelles du TSIMS mesurent des thèmes relativement différents. Les deux échelles reliées aux indicateurs de la motivation scolaire, l'engagement cognitif et la participation, sont cependant très fortement corrélées. Dans une analyse de la motivation scolaire, il faudrait tenir compte de la forte relation entre ces deux dernières échelles.

La stabilité dans le temps du TSIMS, évaluée par la méthode test-restest, a clairement été confirmée. La consistance interne, mesurée à l'aide du coefficient alpha de Cronbach, a elle aussi été démontrée.

Des analyses de régression multiple ont affermi les relations postulées entre les diverses composantes du *Modèle d'analyse de l'influence des sources motivationnelles sur les indicateurs de la motivation scolaire*. Des analyses de variance ont indiqué qu'il serait important de tenir compte de la variable sexe lors d'une étude plus poussée des déterminants et des indicateurs de la motivation scolaire auprès d'une population de cégépiens.

La validité du *Test sur les sources et les indicateurs de la motivation scolaire* démontrée, la deuxième partie de l'analyse de la motivation scolaire des cégépiens a donc été entreprise. La section suivante expose le contexte expérimental utilisé pour l'analyse descriptive des déterminants et des indicateurs de la motivation scolaire des cégépiens.

3.3 LA MÉTHODOLOGIE UTILISÉE POUR L'ANALYSE DESCRIPTIVE DES DÉTERMINANTS ET DES INDICATEURS DE LA MOTIVATION SCOLAIRE DES CÉGÉPIENS

Cette section s'emploie à décrire la méthodologie utilisée pour l'étude descriptive des déterminants et des indicateurs de la motivation scolaire de cégépiens en relation avec les variables intervenantes qui suivent : l'âge, le sexe, la langue maternelle, le travail rémunéré

durant les études, le nombre d'heures consacrées aux études, le secteur d'études, la famille de programmes, la session d'études, le nombre de cours abandonnés ou annulés et le nombre d'échecs. Cette description s'élabore en trois parties : le choix et la description de l'échantillon, la description des instruments de mesure utilisés et le déroulement de l'expérimentation.

3.3.1 LE CHOIX ET LA DESCRIPTION DE L'ÉCHANTILLON

Le recrutement des sujets a été effectué en se basant sur les inscriptions de l'année 1992-1993 au secteur de l'enseignement régulier des cégeps Ahuntsic, André-Laurendeau, de Bois-de-Boulogne et Montmorency. Le nombre de sujets souhaité par secteur et par programme pour chaque cégep a été établi en se basant sur les données relatives à chaque cégep. Pour chaque établissement, un nombre de 550 sujets était souhaité. Le choix des sujets s'est limité essentiellement aux première et troisième sessions au secteur préuniversitaire, et aux première et cinquième sessions au secteur technique.

3.3.1.1 LE CHOIX DES SUJETS

Pour la sélection des groupes-classes des élèves correspondant aux critères recherchés pour cette recherche, soit être élève à la fois dans un des deux secteurs du collégial et dans une des sessions ciblées (les sessions 1 et 3 pour le secteur préuniversitaire et les sessions 1 et 5 pour le secteur technique), nous avons demandé aux personnes reconnues par la direction des études dans chaque cégep[1] d'identifier des groupes-classes de cours « spécifiques » à chaque secteur et à chaque session ciblés pouvant participer à la recherche. Dans chaque cégep, un appel a été lancé aux professeurs enseignant dans les secteurs et les sessions ciblés ; les professeurs de 81 groupes-classes ont accepté de participer à la recherche.

---

1 Ces personnes sont : pour le cégep Ahuntsic, monsieur Bernard Morin, pour le cégep André-Laurendeau, monsieur Gaëtan Faucher, pour le cégep de Bois-de-Boulogne, madame Nicole Raymond et monsieur Marcel Deneux, pour le cégep Montmorency, monsieur Robert Howe.

3.3.1.2 LA DESCRIPTION DE L'ÉCHANTILLON

L'échantillon de départ se composait de 1 520 sujets. De cet échantillon, 59 sujets ont été retranchés pour les raisons suivantes : la non-connaissance du code permanent de ces sujets rendant inutilisables leurs données et la présence sur les feuilles informatisées de signes rendant douteuse notre compréhension des réponses des sujets. L'échantillon final se compose donc de 1 461 sujets.

On retrouve dans cet échantillon de 1 461 sujets, 571 ((39,1%) sujets de sexe masculin et 870 (59,5%) de sexe féminin, 20 (1,4%) sujets n'ont pas précisé leur sexe. L'âge de ces sujets varie entre 16 et 51 ans ; 25 sujets (1,7%) ont 16 ans ; 1 139 sujets (77,9%) ont entre 17 et 20 ans ; 195 sujets (13,3%) ont entre 21 et 27 ans ; 70 sujets (4,8%) ont entre 28 et 51 ans ; 32 sujets (2,2%) n'ont pas précisé leur âge.

Ces sujets viennent de 45 pays différents. Les quatre principaux pays d'origine sont le Canada (1 238 sujets - 84,7%), Haïti (49 sujets - 3,4%), le Viêt-Nam (28 sujets - 1,9%) et le Liban (24 sujets - 1,6%)[1].

3.3.1.2.1 LA DESCRIPTION DE L'ÉCHANTILLON SELON LE SECTEUR, LA FAMILLE DE PROGRAMMES ET LA SESSION D'ÉTUDES

La répartition des sujets des quatre cégeps, selon leur secteur, leur famille de programmes et leur session d'études est illustrée aux tableaux 3.19, 3.20 et 3.21.

---

1 Le lecteur trouvera en Appendice N une série de tableaux résumant les caractéristiques des sujets telles que le pays d'origine, la langue maternelle, les première, deuxième et troisième langues parlées à la maison, le programme des sujets à l'entrée au cégep et le programme actuel de l'élève.

Tableau 3.19

Répartition des sujets selon le secteur d'études

		MONTMO-RENCY	BOIS-DE-BOULOGNE	ANDRÉ-LAUREN-DEAU	AHUNTSIC	TOTAL ET % DE L'ÉCHANTILLON
SECTEUR D'ÉTUDES						
Préuniversitaire	nombre de sujets	91	310	173	223	797
	% dans la rangée	11,4	38,9	21,7	28,0	54,6
	% dans la colonne	36,4	61,9	47,7	64,6	
	% total	6,2	21,2	11,8	15,3	
Technique	nombre de sujets	159	191	190	124	664
	% dans la rangée	23,9	28,8	28,6	18,7	45,4
	% dans la colonne	63,6	38,1	52,3	35,4	
	% total	10,9	13,1	13,0	8,5	
TOTAL - SECTEUR	nombre de sujets	250	501	363	345	1461
	% total	17,1	34,3	24,8	23,7	100

On observe au tableau 3.19 que 797 sujets viennent du secteur préuniversitaire (54,6%) et 664 (45,4%) sujets du secteur technique. L'étude attentive du tableau révèle une surreprésentation de sujets venant du cégep de Bois-de-Boulogne. Ce phénomène est dû à la réponse élevée des professeurs de cet établissement. Sur un nombre souhaité de 550 sujets, 501 élèves (34,3% de l'échantillon final) ont participé à la recherche. Cette surreprésentation est particulièrement marquée au secteur préuniversitaire où on constate que 310 (38,9% des sujets de ce secteur) sujets viennent de ce cégep.

La répartition des sujets selon la famille de programmes, illustrée au tableau 3.20, montre une participation, au secteur préuniversitaire, de 312 (21,8%) sujets venant de la famille des sciences de la nature, de 378 (26,5%) sujets de la famille des sciences humaines, de 5 (0,3%) sujets de la famille des arts, et de 102 (7,1%) sujets de la famille des lettres. Au secteur technique, on observe une participation de 151 (10,6%) sujets venant de la famille des techniques biologiques, de 159 (11,1%) sujets des techniques physiques, de 90 (6,3%) sujets des techniques humaines, de 230 (16,1%) sujets des techniques de l'administration, et de 2 (0,1%) sujets hors programme. On ignore le programme de 32 sujets.

Tableau 3.20

Répartition des sujets selon la famille de programmes

		MONTMO-RENCY	BOIS-DE-BOULOGNE	ANDRÉ-LAUREN-DEAU	AHUNTSIC	TOTAL ET % DE L'ÉCHANTILLON
FAMILLE DE PROGRAMMES						
Sciences de la nature	nombre de sujets	54	169	67	22	312
	% dans la rangée	17,3	54,2	21,5	7,1	21,8
	% dans la colonne	22,1	34,6	18,9	6,4	
	% total	3,8	11,8	4,7	1,5	
Sciences humaines	nombre de sujets	32	116	78	152	378
	% dans la rangée	8,5	30,7	20,6	40,2	26,5
	% dans la colonne	13,1	23,8	22,0	44,4	
	% total	2,2	8,1	5,5	10,6	
Arts	nombre de sujets	5				5
	% dans la rangée	100				0,3
	% dans la colonne	2,0				
	% total	0,3				
Lettres	nombre de sujets		25	28	49	102
	% dans la rangée		24,5	27,5	48,0	7,1
	% dans la colonne		5,1	7,9	14,3	
	% total		1,7	2,0	3,4	
Techniques biologiques	nombre de sujets	64	59		28	151
	% dans la rangée	42,4	39,1		18,5	10,6
	% dans la colonne	26,2	12,1		8,2	
	% total	4,5	4,1		2,0	
Techniques physiques	nombre de sujets	88		71		159
	% dans la rangée	55,3		44,7		11,1
	% dans la colonne	36,1		20,0		
	% total	6,2		5,0		
Techniques humaines	nombre de sujets				90	90
	% dans la rangée				100,0	6,3
	% dans la colonne				26,3	
	% total				6,3	
Techniques de l'administration	nombre de sujets		118	111	1	230
	% dans la rangée		51,3	48,3	0,4	16,1
	% dans la colonne		24,2	31,3	0,3	
	% total		8,3	7,8	0,1	
Hors programme	nombre de sujets	1	1			2
	% dans la rangée	50,0	50,0			0,1
	% dans la colonne	0,4	0,2			
	% total	0,1	0,1			
TOTAL	nombre de sujets	244	488	355	342	1429
	% total	17,1	34,1	24,8	23,9	100
DONNÉES MANQUANTES						32
TOTAL						1461

On constate à la lecture du tableau 3.21 que 615 (42,1%) sujets sont en première session, 379 (25,9%) sujets sont en troisième session, et 220 (15,1%) sujets sont en cinquième session. Les 209 (14,3%) autres sujets se distribuent entre une deuxième et une onzième session. Les données sont manquantes pour 38 (2,6%) sujets.

Tableau 3.21
Répartition des sujets selon leur session d'études

Session	Nombre de sujets	%	Session	Nombre de sujets	%
1	615	42,1	8	14	1,0
2	37	2,5	9	21	1,4
3	379	25,9	10	2	,1
4	36	2,5	11	7	,5
5	220	15,1	Sans réponse	38	2,6
6	27	1,8	Total	1461	100
7	65	4,4			

3.3.1.2.2 LA DESCRIPTION DES SUJETS SELON LE NOMBRE D'HEURES CONSACRÉES AUX ÉTUDES ET À UN TRAVAIL RÉMUNÉRÉ

La répartition des sujets selon le nombre d'heures hebdomadaires consacrées aux études est illustrée à la figure 3.2. On observe dans cette figure que 239 (16,4%) sujets consacrent entre 1 et 5 heures par semaine à leurs études, 485 (33,2%) sujets entre 6 et 10 heures, 342 (23,4%) sujets entre 11 et 16 heures, 209 (14,3%) sujets entre 16 et 20 heures, et 136 (9,3%) sujets entre 21 heures et 25 heures ou plus ; 50 (3,4%) sujets n'ont pas précisé le nombre d'heures consacrées par semaine à leurs études.

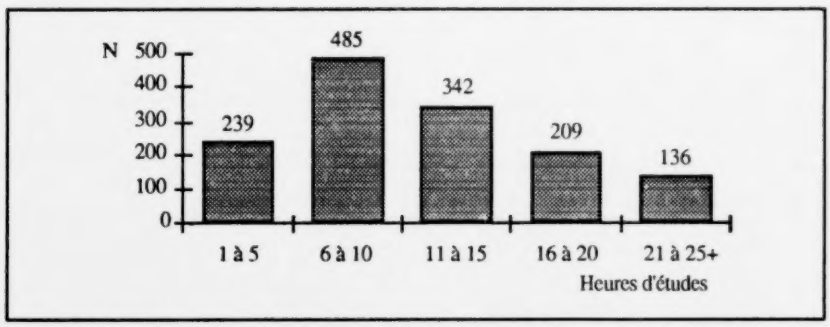


Fig. 3.2 - Le nombre d'heures par semaine consacrées aux études.

La majorité des sujets (870 sujets - 59,5%) occupent un emploi rémunéré et 574 (39,3%) sujets n'en occupent pas. Des 870 sujets qui occupent un emploi, 856 ont précisé le nombre d'heures

qu'ils y consacrent par semaine. La figure 3.3 illustre la répartition de ces sujets selon le nombre d'heures qu'ils consacrent à un emploi rémunéré.

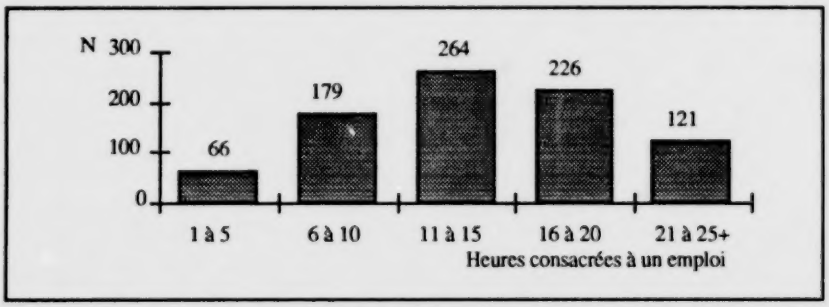


Fig. 3.3 - Le nombre d'heures par semaine consacrées à un emploi rémunéré.

On constate dans cette figure que 66 (7,6%) sujets consacrent entre 1 et 5 heures par semaine à un emploi rémunéré, 179 (20,6%) sujets entre 6 et 10 heures, 264 (30,3%) sujets entre 11 et 15 heures, 226 (26%) sujets entre 16 et 20 heures, et 121 (13,9%) entre 21 heures et 25 heures ou plus, 14 (1,6%) sujets occupant un emploi rémunéré n'ont pas précisé le nombre d'heures consacrées par semaine à cet emploi.

3.3.1.2.3 LA DESCRIPTION DES SUJETS SELON LE NOMBRE DE COURS ANNULÉS OU ABANDONNÉS ET LE NOMBRE DE COURS ÉCHOUÉS

La description des sujets selon le nombre de cours annulés ou abandonnés indique que 919 (62,9%) sujets n'ont jamais abandonné ou annulé un cours et que 523 (35,8%) en ont abandonné ou annulé au moins un. Les données sont manquantes pour 19 (1,3%) sujets. Le tableau 3.22 illustre la répartition des sujets selon le nombre de cours abandonnés ou annulés et selon le nombre de cours échoués.

De l'ensemble des 1 461 sujets de l'échantillon final, 958 (65,6%) sujets n'ont jamais échoué de cours et 468 (32,0%) sujets ont échoué au moins un cours. Les données sont manquantes pour 35 (2,4%) sujets.

Tableau 3.22

Répartition des sujets selon le nombre de cours annulés ou abandonnés et le nombre de cours échoués

Nombre de cours abandonnés ou annulés	Nombre de sujets	%	Nombre de cours échoués	Nombre de sujets	%
0	**919**	**62,9**	**0**	**958**	**65,6**
1	**242**	**16,6**	**1**	**124**	**8,5**
2	**110**	**7,5**	**2**	**91**	**6,2**
3	**58**	**4,0**	**3**	**73**	**5,0**
4	35	2,4	4	56	3,8
5	20	1,4	5	35	2,4
6	9	,6	6	27	1,8
7	8	,5	7	20	1,4
8	11	,8	8	13	,9
9	2	,1	9	2	,1
10	11	,8	10	14	1,0
11	3	,2	11	2	,1
12	1	,1	12	2	,1
13	0	0	13	1	,1
14	0	0	14	1	,1
15	2	,1	15	5	,3
16	1	,1	16	1	,1
18	1	,1	20	1	,1
Données manquantes	28	1,9	Données manquantes	35	2,4
Total	1461	100,0	Total	1461	100,0

3.3.1.2.4 LA DESCRIPTION DES SUJETS PAR SECTEUR, FAMILLE DE PROGRAMMES ET RÉUSSITE SCOLAIRE

Désirant évaluer les déterminants et les indicateurs de la motivation scolaire de cégépiens qui réussissent bien scolairement et de ceux qui sont faibles ou échouent, l'échantillon est partagé selon trois cotes de réussite scolaire, la cote finale du SRAM (Service régional d'admission du Montréal métropolitain), la moyenne des moyennes des cours suivis à la première session, et la moyenne des moyennes des cours suivis depuis l'entrée au cégep. Pour le calcul de la moyenne des moyennes des notes, il semble important de préciser que chaque note a été préalablement ajustée à 30 si elle était inférieure à 30. Tous les résultats qui ont servi à l'analyse des données pour la variable réussite et force scolaire des élèves proviennent soit du SRAM soit des données du MESS[1] .

---

1 Madame Jane-Hélène Gagnon du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science et monsieur Ronald Terrill du Service régional d'admission du Montréal métropolitain nous ont transmis ces informations.

Seuls les sujets ayant suivi un cheminement scolaire traditionnel au secondaire ont une cote du SRAM ; certains élèves adultes ou originaires d'un autre pays n'ont pas de cote du SRAM ou ne font pas partie des familles de programmes étudiées. Le nombre total de sujets ayant cette cote et faisant partie des familles de programmes étudiées est de 1 208. En conséquence, lorsque nous décrirons la répartition des sujets selon cette cote, seulement 1 208 sujets se retrouveront dans cette description. Relativement à la performance scolaire mesurée par la moyenne des moyennes obtenues à la première session, les sujets de l'échantillon faisant partie des familles de programmes étudiées sont au nombre de 1 303, et de 1 414 sujets pour la performance scolaire mesurée par la moyenne des moyennes depuis l'entrée au cégep.

Les sujets ont donc été divisés en trois groupes selon leur degré de réussite scolaire mesurée par la cote du SRAM, la moyenne des moyennes à la première session et la moyenne des moyennes depuis l'entrée au cégep. Les élèves forts représentent ±25% de l'échantillon et correspondent au quatrième quartile ; les élèves identifiés comme moyens représentent ±50% de l'échantillon et correspondent aux deuxième et troisième quartiles, et finalement les élèves faibles représentent ±25% de l'échantillon et correspondent au premier quartile. Lors de la division effective de l'échantillon, nous n'avons pu obtenir la proportion précise de 25% ou de 50% puisque plus d'un sujet ont obtenu les mêmes cotes. Nous avons donc divisé l'échantillon de façon à avoir une proportion la plus près possible de 25% ou de 50%. Le tableau 3.23 présente la distribution des sujets de l'échantillon selon la cote du SRAM, la moyenne des moyennes à la première session et depuis l'entrée au cégep.

On observe au tableau 3.23, pour les données relatives à la performance mesurée par la cote du SRAM, que 291 sujets sont évalués comme faibles, qu'ils obtiennent une cote du SRAM inférieure à 72 et composent 24,1% de l'échantillon des sujets ayant une cote du SRAM ; que les 591 sujets moyens ont une cote du SRAM se situant entre 72 et 94 et composent 48,9% de l'échantillon des sujets ayant une cote du SRAM ; que les 326 sujets forts ont une cote du

SRAM supérieure à 94 et représentent 27% de l'échantillon des sujets ayant une cote du SRAM et appartenant aux familles de programmes étudiées.

Tableau 3.23

Répartition, selon la cote du SRAM, la moyenne des moyennes à la première session, la moyenne des moyennes depuis l'entrée au cégep et la famille de programmes

FAMILLES DE PROGRAMMES		COTE SRAM				MOYENNE PREMIÈRE SESSION				MOYENNE DEPUIS ENTRÉE AU CÉGEP			
		Faible	Moyen	Fort	Total et %	Faible	Moyen	Fort	Total et %	Faible	Moyen	Fort	Total et %
Sciences de la nature	N de sujets % ds rcolonne % ds rangée % total	10 3,4 3,6 0,8	93 15,7 33,6 7,7	174 53,4 62,8 14,4	277 22,9	50 15,4 17,1 3,8	149 22,9 51,0 11,4	93 28,4 31,8 7,1	292 22,4	49 14,0 15,7 3,5	150 21,2 48,1 10,6	113 31,6 36,2 8,0	312 22,1
Sciences humaines	N de sujets % ds rcolonne % ds rangée % total	64 22,0 18,0 5,3	199 33,7 56,1 16,5	92 28,2 25,9 7,6	355 29,4	83 25,6 23,0 6,4	188 28,8 52,1 14,4	90 27,5 24,9 6,9	361 27,7	70 20,0 18,7 5,0	194 27,5 51,9 13,7	110 30,7 29,4 7,8	374 26,4
Arts	N de sujets % ds rcolonne % ds rangée % total	3 1,0 60,0 0,2	1 0,2 20,0 0,1	1 0,3 20,0 0,1	5 0,4	4 1,2 80,0 0,3		1 0,3 20,0 0,1	5 0,4	4 1,1 80,0 0,3		1 0,3 20,0 0,1	5 0,4
Lettres et communication	N de sujets % ds rcolonne % ds rangée % total	23 7,9 24,0 1,9	56 9,5 58,3 4,6	17 5,2 17,7 1,4	96 7,9	21 6,5 21,6 1,6	53 8,1 54,6 4,1	23 7,0 23,7 1,8	97 7,4	31 8,9 30,7 2,2	42 5,9 41,6 3,0	28 7,8 27,7 2,0	101 7,1
TOTAL SECTEUR PRÉUNIVER.	N de sujets % ds rcolonne % ds rangée % total	100 34,4 13,6 8,3	349 59,1 47,6 28,9	284 87,1 38,7 23,5	733 60,7	158 48,8 20,9 12,1	390 59,8 51,7 29,9	207 63,3 27,4 15,9	755 57,9	154 44,0 19,4 10,9	386 54,7 48,7 27,3	252 70,4 31,8 17,2	792 56,0
Techniques biologiques	N de sujets % ds rcolonne % ds rangée % total	45 15,5 42,1 3,7	63 21,6 52,9 5,2	7 2,4 8,6 0,6	107 8,9	32 9,9 22,7 2,5	69 10,6 48,9 5,3	40 12,2 28,4 3,1	141 10,8	29 8,3 19,7 2,1	91 12,9 61,9 6,4	27 7,5 18,4 1,9	147 10,4
Techniques physiques	N de sujets % ds rcolonne % ds rangée % total	63 21,6 52,9 5,2	46 7,8 38,7 3,8	10 3,1 8,4 0,8	119 9,9	44 13,6 32,6 3,4	60 9,2 44,4 4,6	31 9,5 23,0 2,4	135 10,4	58 16,6 36,7 4,1	74 10,5 46,8 5,2	26 7,3 16,5 1,8	158 11,2
Techniques humaines	N de sujets % ds rcolonne % ds rangée % total	7 2,4 8,6 0,6	61 10,3 75,3 5,0	13 4,0 16,0 1,1	81 6,7	24 7,4 28,9 1,8	49 7,5 59,0 3,8	10 3,1 12,0 0,8	83 6,4	13 3,7 15,1 0,9	57 8,1 66,3 4,0	16 4,5 18,6 1,1	86 6,1
Techniques de l'administration	N de sujets % ds rcolonne % ds rangée % total	76 26,1 45,8 6,3	82 13,9 49,4 6,8	8 2,5 4,8 0,7	166 13,7	66 20,4 35,3 5,1	82 12,6 43,9 6,3	39 11,9 20,9 3,0	187 14,4	95 27,1 41,5 6,7	97 13,7 42,4 6,9	37 10,3 16,2 2,6	229 16,2
Hors programme	N de sujets % ds rcolonne % ds rangée % total		1 0,2 50,0 0,1	1 0,3 50,0 0,1	2 0,2		2 0,3 100,0 0,2		2 0,2	1 0,3 50,0 0,1	1 0,1 50,0 0,1		2 0,1
TOTAL - SECTEUR PROFESSIONNEL	N de sujets % ds rcolonne % ds rangée % total	191 65,6 40,2 15,8	242 41,0 50,9 20,0	42 13,0 8,8 3,5	475 39,3	166 51,2 30,3 12,7	262 40,2 47,8 20,1	120 36,7 21,9 9,2	548 42,1	196 56,0 31,5 13,9	320 45,3 51,4 22,6	106 29,6 17,0 7,5	622 44,0
TOTAL ET % - ÉCHANTILLON	N de sujets % total	291 24,1	591 48,9	326 27,0	1208 100,0	324 24,9	652 50,0	327 25,1	1303 100,0	350 24,8	706 49,9	358 25,3	1414 100,0

Dans ce tableau, les données relatives à la performance mesurée par la moyenne des moyennes à la première session indiquent que 324 (24,9%) sujets sont évalués comme faibles et obtiennent une moyenne à la première session inférieure à 66,9% ; que 652 (50,0%) sujets sont estimés moyens et ont une moyenne à la première session qui se situe entre 66,9 et

73,6% ; que 327 (25,1%) sujets sont évalués comme forts et obtiennent une moyenne à la première session qui se situe entre 73,6 et 96%.

Finalement, on observe dans ce tableau que les données relatives à la performance mesurée par la moyenne des moyennes depuis l'entrée au cégep indiquent que 350 (24,8%) sujets sont évalués comme faibles et obtiennent une moyenne depuis leur entrée au cégep inférieure à 64,8% ; que 706 (49,9%) sujets sont évalués comme moyens et ont une moyenne depuis leur entrée au cégep se situant entre 64,8 et 72% ; que 358 (25,3%) sujets sont évalués comme forts et obtiennent une moyenne depuis leur entrée au cégep se situant entre 72 et 96%.

Il semble important de souligner que 53,4% des sujets évalués forts à leur entrée au cégep se retrouvent dans la famille des sciences de la nature, que 33,7% des sujets évalués moyens se retrouvent dans la famille des sciences humaines, et que 26,1% des sujets évalués faibles se retrouvent dans la famille des techniques de l'administration. Après une certaine expérience du cégep, ce sont les mêmes familles de programmes qui se retrouvent à « la tête » des élèves forts (sciences de la nature - 31,6%), moyens (sciences humaines - 27,5%) et faibles (techniques de l'administration - 27,1%) ; cependant, le pourcentage d'élèves des sciences de la nature chute de 53,4% à 31,6%.

Les tableaux 3.24, 3.25 et 3.26 résument la répartition des sujets selon leur force scolaire mesurée à partir des trois mesures utilisées, cote du SRAM, moyenne des moyennes à la première session et moyenne des moyennes depuis l'entrée au cégep, et les diverses variables intervenantes. Les données étant éloquentes en soi, il nous semble inutile de les décrire.

Tableau 3.24
Répartition des sujets selon leur force scolaire mesurée à l'aide de la cote du SRAM et selon les diverses variables intervenantes

RÉPARTITION DES SUJETS SELON LEUR FORCE SCOLAIRE AU SECONDAIRE MESURÉE À L'AIDE DE LA COTE DU SRAM			
et selon leur nombre d'heures consacrées aux études dans une semaine			
	FAIBLES N	MOYENS N	FORTS N
1 à 5 heures d'étude	65	117	33
6 à 10 heures d'étude	114	203	96
11 à 20 heures d'étude	87	231	140
plus de 20 heures d'étude	24	38	44
et selon le nombre d'heures consacrées à un emploi rémunéré			
1 à 10 heures pour emploi	44	106	71
11 à 15 heures pour emploi	50	123	53
16 à 20 heures pour emploi	63	94	38
plus de 21 heures pour emploi	37	48	15
et selon le nombre d'échecs au collège			
aucun	151	405	288
1 ou 2 cours échoués	48	103	27
3 cours échoués ou plus	97	88	13
et selon le nombre de cours abandonnés ou annulés au cégep			
aucun	142	393	272
1 ou 2 cours	100	145	44
3 cours ou plus	54	58	12
et selon leur sexe			
masculin	138	210	133
féminin	158	383	193
et selon leur âge			
16-17 ans	62	222	146
18 ans	46	167	122
19 ans	57	98	40
20 ans et plus	127	107	17

Tableau 3.25
Répartition des sujets selon leur force scolaire à la première session au cégep
et selon les diverses variables intervenantes

RÉPARTITION DES SUJETS SELON LEUR FORCE SCOLAIRE À LA PREMIÈRE SESSION AU CÉGEP			
et selon leur nombre d'heures consacrées aux études dans une semaine			
	FAIBLES N	MOYENS N	FORTS N
1 à 5 heures d'étude	88	101	34
6 à 10 heures d'étude	134	229	79
11 à 20 heures d'étude	90	260	153
plus de 20 heures d'étude	16	56	48
et selon le nombre d'heures consacrées à un emploi rémunéré			
1 à 10 heures pour emploi	43	120	67
11 à 15 heures pour emploi	67	115	59
16 à 20 heures pour emploi	65	100	39
plus de 21 heures pour emploi	30	57	17
et selon le nombre d'échecs au collège			
aucun	180	445	293
1 ou 2 cours échoués	44	125	22
3 cours échoués ou plus	106	90	13
et selon le nombre de cours abandonnés ou annulés au cégep			
aucun	185	433	250
1 ou 2 cours	107	161	50
3 cours ou plus	38	66	28
et selon leur sexe			
masculin	146	248	122
féminin	184	408	205
et selon leur âge			
16-17 ans	111	217	109
18 ans	81	175	89
19 ans	53	106	45
20 ans et plus	82	152	84

Tableau 3.26
Répartition des sujets selon leur force scolaire au cégep
et selon les diverses variables intervenantes

RÉPARTITION DES SUJETS SELON LEUR FORCE SCOLAIRE AU CÉGEP			
et selon leur nombre d'heures consacrées aux études dans une semaine			
	FAIBLES N	MOYENS N	FORTS N
1 à 5 heures d'étude	86	125	27
6 à 10 heures d'étude	136	245	97
11 à 20 heures d'étude	107	268	170
plus de 20 heures d'étude	23	62	50
et selon le nombre d'heures consacrées à un emploi rémunéré			
1 à 10 heures pour emploi	47	124	73
11 à 15 heures pour emploi	66	128	68
16 à 20 heures pour emploi	66	117	41
plus de 21 heures pour emploi	39	66	14
et selon le nombre d'échecs au collège			
aucun	180	448	343
1 ou 2 cours échoués	32	167	14
3 cours échoués ou plus	145	103	1
et selon le nombre de cours abandonnés ou annulés au cégep			
aucun	176	455	293
1 ou 2 cours	110	186	52
3 cours ou plus	71	77	13
et selon leur sexe			
masculin	175	262	129
féminin	181	451	228
et selon leur âge			
16-17 ans	96	220	129
18 ans	73	164	125
19 ans	55	113	51
20 ans et plus	128	209	51

3.3.2 LA DESCRIPTION DES INSTRUMENTS DE MESURE

Cette étude veut décrire et analyser les déterminants et les indicateurs de la motivation scolaire d'élèves de niveau collégial en relation avec le degré de réussite scolaire, le nombre de cours abandonnés ou annulés, le secteur et la famille de programmes d'études des élèves. Le TSIMS, *Test sur les sources et les indicateurs de la motivation scolaire*, et le QACSS, *Questionnaire sur les attributions causales en situations scolaires* (Barbeau,1991) ont été utilisés pour atteindre ce but. Le TSIMS ayant fait l'objet d'une étude de fidélité et de validité aux sections 3.1 et 3.2 de ce chapitre, seul le QACSS sera présenté ici.

Le QACSS a été élaboré spécifiquement dans le but de mesurer les attributions causales *générales* en situations scolaires chez les élèves de niveau collégial. L'auteure du QACSS s'est inspirée, lors de l'élaboration du questionnaire, de l'ASQ (Attributional Style Questionnaire) de Peterson et al. (1982). Peterson et ses collaborateurs n'ont retenu que les dimensions interne, stable et globale comme base de leur étude. Barbeau (1991) a fait de même et n'a retenu que les dimensions interne, stable et globale dans le QACSS. La dimension *contrôlable* n'est donc pas mesurée par le QACSS. Les auteurs de l'ASQ se sont basés, lors de l'élaboration de leur test, sur le modèle théorique de l'impuissance acquise, modèle s'appuyant d'une façon importante, comme nous l'avons démontré au chapitre 2, sur les travaux et la théorie de Weiner.

Le QACSS, dans sa version originale, comprend douze situations hypothétiques (six positives - six négatives), traitant, en nombre égal, de situations de performance et de situations impliquant des relations interpersonnelles. Dans cette recherche, étant donné la limite de temps à notre disposition (45 à 50 minutes) pour la passation des deux tests, seules les situations de performance scolaire sont utilisées. Ces six situations ont été regroupées à la section C du

questionnaire et correspondent aux questions 66 à 83[1] . La figure 3.4 illustre une situation de performance scolaire du QACSS et les quatre questions qui lui sont reliées.

Pour chaque situation, on retrouve quatre questions qui sont toujours présentées dans le même ordre. Dans la première question, on demande aux sujets d'identifier dans leurs mots, la cause principale de l'événement. Cette réponse n'est pas utilisée lors de la correction du test, mais elle est essentielle puisque les trois autres questions reposent sur cette cause. Dans ces trois autres questions, on demande au sujet de situer, sur une échelle de 1 à 5, la cause de l'événement qu'ils ont identifiée. Ceci permet d'établir clairement la dimension de leurs attributions causales comme étant interne ou externe, stable ou modifiable, globale ou spécifique selon le champ étudié, soit les situations liées à la performance scolaire. Le tableau 3.27 présente les six événements du QACSS utilisés dans cette recherche.

Situation 6 : Vous comprenez très bien une matière nouvelle particulièrement difficile.
Écrivez **la cause principale** de cette situation :

_____

81. Est-ce que **la cause** de votre compréhension de cette matière nouvelle est due à vous ou est-elle due à d'autres personnes ou est-elle due à des circonstances étrangères à vous?

Cette cause est entièrement due à d'autres personnes ou à des circonstances étrangères à moi.	1	2	3	4	5	*Cette cause* est entièrement due à moi.

82. Dans le futur, lorsque vous ferez face à une matière nouvelle, est-ce que **cette cause** sera de nouveau présente?

Cette cause ne sera jamais de nouveau présente.	1	2	3	4	5	*Cette cause* sera toujours présente.

83. **Cette cause** a-t-elle un effet seulement dans cette matière nouvelle ou bien cette cause a-t-elle un effet dans d'autres domaines de votre vie?

Cette cause a un effet seulement dans cette situation particulière.	1	2	3	4	5	*Cette cause* a un effet dans toutes les situations de ma vie.

Fig. 3.4 - Exemple tiré du QACSS d'une situation de performance scolaire et des questions qui lui sont liées.

1 Le QACSS est présenté d'une façon exhaustive dans le rapport de recherche intitulé *Élaboration et standardisation d'un test d'attitudes, le QACSS (Questionnaire sur les attributions causales en situations scolaires)*, BARBEAU, D. (1991), cégep de Bois-de-Boulogne.

Tableau 3.27
Présentation des six événements hypothétiques du QACSS (1991)
se rapportant à la performance scolaire

Type de situation	Champ de la situation	Événements
Positif (+)	Performance	*S2*. Vous obtenez une excellente note dans un travail de recherche.
Positif (+)	Performance	*S4*. Vous êtes premier(ère) dans un examen et le 2^{e} de votre classe a 10% de moins que vous.
Positif (+)	Performance	*S6*. Vous comprenez très bien une matière nouvelle particulièrement difficile.
Négatif (-)	Performance	*S1*. Vous avez un texte à lire et vous n'arrivez pas à le comprendre même après plusieurs essais.
Négatif (-)	Performance	*S3*. Vous échouez complètement un laboratoire.
Négatif (-)	Performance	*S5*. Vous ne parvenez pas à résoudre certains problèmes lors d'exercices pratiques.

N.B. La lettre S et les nombres en italique se réfèrent à l'ordre des événements dans le questionnaire.

Pourquoi demander aux sujets d'écrire eux-mêmes la cause qu'ils attribuent à une situation? N'est-il pas plus simple de lier une liste de causes à une situation et de demander aux sujets d'indiquer, selon eux, la cause de la situation ? Les expérimentateurs peuvent ensuite déterminer que telle cause, la chance par exemple, est une cause externe et modifiable. Cette façon de procéder est sûrement plus simple, mais elle ne fournit pas de garantie d'entente, comme le croyaient Peterson et al. (1982), sur l'identification d'une cause entre l'expérimentateur et le sujet ; le fait de fournir peu d'effort peut être perçu effectivement par un sujet comme stable et par un expérimentateur comme modifiable. De plus, Abramson et al. (1978) prétendent que l'habileté, l'effort, la chance et la difficulté d'une tâche sont autant d'axes orthogonaux à la dimension globale-spécifique :

> (...) Abramson et al. (1978) argued that ability, effort, luck, and task difficulty are theoretically orthogonal to the global-specific dimension (Peterson et al., 1982 ; p. 289).

De plus, Weiner (1974) a constaté que les attributions reliées aux dimensions interne-externe et stable-modifiable sont plus facilement rapportées par les sujets dans des réponses ouvertes que dans des réponses à choix multiples. Peterson et ses collaborateurs ont donc opté, lors de l'élaboration de l'ASQ, pour cette forme de test, et Barbeau (1991), partageant l'opinion des auteurs de l'ASQ, a maintenu cette façon de procéder pour le QACSS.

L'étude de validité et de fidélité du QACSS a été réalisée auprès d'un échantillon de 317 élèves de niveau collégial inscrits au secteur régulier dans deux cégeps de la région de Montréal, le cégep de Bois-de-Boulogne et le cégep Montmorency. Barbeau (1991) souligne que cet échantillon de 317 sujets a permis d'obtenir, lors de l'analyse statistique, un intervalle de confiance ≤ 5% dans la très grande majorité des cas (soit dans plus de 90% des cas).

La validité de contenu du QACSS a été étudiée par la méthode des juges. Les juges qui ont analysé le QACSS ont affirmé que sa validité de contenu est très satisfaisante. La validité de construit a été évaluée, elle, de deux façons différentes : par une étude de la validité congruente et de la validité factorielle de l'instrument de mesure. Les construits à la base du QACSS ont fait l'objet d'une étude expérimentale lors de l'élaboration de l'ASQ de Peterson et al.(1982). Les mêmes construits ont été repris lors de l'élaboration du QACSS.

La validité factorielle du test a été mesurée à l'aide de coefficients alpha de Cronbach. La validité factorielle satisfaisante du QACSS montre cependant qu'il y aurait place à des améliorations possibles en ce qui a trait à la distinction entre certaines sous-dimensions, en particulier les sous-dimensions interne-stable-positive, interne-stable-négative, stable-globale-positive et stable-globale-négative.

Quant à la validité congruente du test, validité mesurée 1° par une comparaison entre l'ASQ et les douze situations du QACSS et 2° par une comparaison entre une version de l'ASQ traduite et adaptée par Barbeau (1991) et le QACSS, elle est vraiment satisfaisante. Il a effectivement été démontré, à travers l'étude comparative des moyennes, des écarts types et l'étude corrélationnelle, que le QACSS est vraiment acceptable quant à sa validité congruente.

La fidélité du QACSS a également été étudiée. Elle a été évaluée à partir de trois critères : 1° sa stabilité, 2° son équivalence avec l'adaptation française de l'ASQ de Peterson et al. (1982) et 3° sa consistance interne. Les résultats ont montré une très bonne stabilité dans le temps, stabilité même supérieure, pour plusieurs dimensions et sous-dimensions, à celle obtenue par

Peterson et ses collègues lors de leur étude expérimentale de l'ASQ. Le tableau 3.28 illustre cette comparaison entre les corrélations test-retest du QACSS et de l'ASQ.

Tableau 3.28
Comparaison entre les corrélations test-retest du QACSS et de l'ASQ

	r3 du QACSS	r de l'ASQ
Situations positives		
Interne	,51**1	,58**2
Stable	,68**	,65**
Global	,65**	,59**
Combiné des positifs	,64**	,70**
Situations négatives		
Interne	,56**	,64**
Stable	,69**	,69**
Global	,66**	,57**
Combiné des négatifs	,66**	,64**

1 $p \leq ,001$ = ** et N = 271
2 $p \leq ,001$ = ** et N = 100
3 r de Pearson

La consistance interne des trois dimensions est également, dans l'ensemble, très satisfaisante ; elle se vérifie par un coefficient alpha de Cronbach de ,75 pour l'ensemble des situations positives et un coefficient de ,72 pour les situations négatives. Le tableau 3.29 compare les coefficients de consistance interne des trois dimensions du QACSS et ceux de l'ASQ.

Tableau 3.29
Comparaison entre les taux de consistance interne
et les intercorrélations des trois dimensions de l'ASQ et du QACSS

	Consistance interne	
Dimensions	ASQ[1]	QACSS[2]
Positives		
Interne	,50	,60
Stable	,58	,70
Global	,44	,74
Négatives		
Interne	,46	,47
Stable	,59	,71
Global	,69	,78

1 N = 130
2 N = 316

Quant aux coefficients d'équivalence entre les deux parties du QACSS, ils sont moyennement satisfaisants pour certaines sous-dimensions en particulier pour les sous-dimensions interne-négative-relations interpersonnelles et interne-négative-performance. Cependant, pour

l'ensemble des dimensions et des situations positives indépendamment de leur champ, il est de 0,63 ; pour les situations négatives, ce score est de 0,52 ; et pour l'ensemble des dimensions indépendamment des types et des champs de situations, il est de 0,62. Ces trois dernières corrélations sont toutes significatives au seuil de ,001. L'ensemble de ces mesures tend à confirmer la fidélité et la validité du QACSS.

3.3.3 LE DÉROULEMENT DE L'EXPÉRIMENTATION

La passation du TSIMS et du QACSS s'est déroulée aux cégeps Ahuntsic, André-Laurendeau, de Bois-de-Boulogne et Montmorency du 12 octobre 1993 au 15 novembre 1993, soit de huit à douze semaines après le début de la session automne 1993. Ce délai de huit à douze semaines a été choisi pour permettre aux élèves de première session de s'adapter au cégep et d'avoir été soumis à quelques situations d'évaluation.

3.3.3.1 L'EXPÉRIMENTATION ET LES INDICATIONS DONNÉES AUX EXPÉRIMENTATEURS

Quatre personnes ont fait passer les tests dans les 81 groupes-classes sélectionnés. La passation des tests a été assumée par la firme JTD. Les contraintes de l'expérimentation, soit le fait que deux, trois et même quatre groupes de sujets ont dû être rencontrés le même jour à la même heure, ont exigé la participation de quatre personnes pour faire passer le test. La formation de ces personnes a été assumée par la firme JTD.

Chaque personne a reçu avant l'expérimentation des indications précises sur la façon de procéder et d'administrer le test ainsi qu'une feuille d'informations et de consignes à lire aux sujets[1]. La durée de l'expérimentation pour l'ensemble des groupes-classes a fluctué entre 40 et 50 minutes.

3.3.3.2 LES CONSIGNES AUX SUJETS

Les personnes qui ont fait passer le test se sont présentées en classe au moment choisi par le professeur hôte. Les directives données ont été rigoureusement suivies par les quatre personnes qui ont fait passer les tests.

---

1 Les directives données aux personnes qui ont fait passer le test se trouvent en Appendice O.

Les consignes données aux sujets, lors de la passation du test, sont les suivantes et ont été lues par les personnes qui faisaient passer le test :

Pour la section A

Votre groupe a été choisi comme sujet d'expérimentation pour une recherche qui se déroule dans quelques cégeps portant sur la motivation scolaire. Nous vous demandons votre collaboration.

Cette recherche est **entièrement confidentielle** et n'a aucun lien avec votre collège. La direction de votre cégep nous a seulement permis de contacter vos professeurs afin que nous puissions solliciter votre participation. Votre collaboration est importante, mais vous êtes libres de participer ou non. Votre participation à cette expérimentation consiste à répondre à un questionnaire. Ce questionnaire prend environ 45 à 50 minutes à répondre.

Si vous acceptez de participer à cette recherche, nous vous demandons de remplir la fiche vous identifiant et nous autorisant à consulter votre dossier scolaire, si cela est pertinent. Si vous connaissez votre code permanent, écrivez-le dans l'espace réservé à cette fin. Si vous ne le connaissez pas, écrivez votre numéro de DA (c'est le numéro apparaissant sur votre carte d'étudiant). Ces deux numéros sont très importants, ce sont eux qui permettent de distinguer sans l'ombre d'un doute un étudiant d'un autre.

Une fois cette première page remplie, passez à la deuxième page.

Nous vous demandons dans la section A d'indiquer votre numéro matricule d'étudiant. **Ce numéro est essentiel**, car nous désirons mettre en relation vos résultats à ce questionnaire avec des caractéristiques précises de votre dossier scolaire. Votre numéro matricule sera transformé, par une firme indépendante de consultants de recherche, en un code numérique confidentiel de telle sorte qu'il sera impossible d'identifier qui que ce soit. **Nous vous assurons de l'entière confidentialité de votre participation**.

Si vous ne désirez pas participer à cette recherche, ne répondez pas au questionnaire et remettez-le en même temps que les autres participants à la personne qui fait passer le test.

Votre participation à cette expérimentation consiste à répondre à un questionnaire. **Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, ce qui est important c'est votre perception à vous**. Tout au début du questionnaire à la Section A, il y a un certain nombre de questions d'identification ; remplissez-les attentivement, et si vous avez des questions sur cette section A, ne vous gênez pas, nous pourrons peut-être vous aider. Ne passez pas immédiatement à la section B, attendez notre signal et la présentation des consignes.

Pour la section B

Les énoncés de ce questionnaire se réfèrent à des perceptions et à des attitudes se rapportant au domaine scolaire.

Si vous n'avez pas vécu l'une des situations énoncées dans ce questionnaire, imaginez quelle serait votre réaction si cela vous arrivait.

IL EST TRÈS IMPORTANT DE RÉPONDRE À TOUTES LES QUESTIONS.

Lisez attentivement chacune des questions, mais répondez rapidement aux énoncés.

Votre tâche consiste à noircir sur la feuille informatisée la lettre qui correspond le plus à ce que vous croyez. Les lettres dans l'échelle correspondent à une échelle d'intensité. Pour vous aider, pensez que A = 1 ; B = 2 ; etc. comme dans l'exemple qui suit :

1	2	3	4	5
A	B	C	D	E
Entièrement faux				Entièrement vrai

Vous devez obligatoirement répondre avec un crayon de type HB.

Pour la section C

Les personnes recherchent spontanément et d'une façon personnelle des explications ou des causes aux événements qui leur arrivent. Par exemple, si vous êtes élu premier ministre, vous penserez peut-être que cela est dû à votre expérience politique ou à votre talent d'orateur ou parce que les gens vous trouvent séduisant, etc.

Dans chaque situation, bien des causes sont possibles et pourraient être identifiées. Donc, comme nous l'avons dit au tout début, *les personnes recherchent d'une façon personnelle* les causes des événements qui leur arrivent, et ces causes identifiées varient d'une personne à l'autre. *Il n'y a pas une seule cause, mais plusieurs causes possibles.*

Cette section veut étudier ces causes qui vous viennent à l'esprit lorsque vous êtes dans des situations particulières ainsi que la signification personnelle que vous leur donnez.

Consignes

A. Lisez chaque situation et essayez de vous imaginer clairement dans les situations qui suivent. Si l'événement vous arrivait à vous, qu'est-ce qui l'aurait causé, selon vous? Certains événements peuvent avoir plusieurs causes, **nous vous demandons d'en indiquer seulement une**.

B. Décidez quelle serait, selon vous, **la cause principale** de cette situation si elle se produisait pour vous. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, ce qui est important est la cause que vous identifiez vous.

C. Écrivez **cette cause** dans l'espace approprié et répondez aux trois questions qui suivent en vous référant à **cette** cause principale.

D. Vous répondez aux trois questions concernant cette **cause** en noircissant sur la feuille informatisée la lettre qui correspond le plus à ce que vous croyez.

3.3.3.3 LES MESURES DÉONTOLOGIQUES

Les sujets ont été informés, dès le début de la rencontre de la passation des tests, que la recherche était une recherche identifiée, donc, que nous avions besoin de leur numéro d'élève et que nous utiliserions certaines données de leur dossier scolaire afin de les mettre en relation avec les résultats au test. L'entière confidentialité des données était assurée. On expliquait aux sujets que leur numéro d'élève serait transformé en un code numérique ne permettant pas à qui que ce soit de les identifier.

La participation était libre et, pour assurer une réelle liberté de participation, nous remettions à chaque élève un questionnaire ; ceux qui ne désiraient pas participer remettaient, après un certain délai, le questionnaire vierge à la personne, ainsi les autres élèves de la classe ne pouvaient savoir qu'un élève avait refusé de participer à la recherche. Les élèves qui acceptaient de participer à la recherche signaient une lettre nous autorisant à consulter leur dossier scolaire. Cette procédure avait été préalablement acceptée pas les responsables des services éducatifs des quatre cégeps.

CHAPITRE 4

Exposé des résultats

CHAPITRE 4

EXPOSÉ DES RÉSULTATS

4.1 LE TRAITEMENT STATISTIQUE DES DONNÉES....147

4.2 L'ÉTUDE DESCRIPTIVE DES DÉTERMINANTS ET DES INDICATEURS DE LA MOTIVATION SCOLAIRE DE CÉGÉPIENS SELON DIVERSES VARIABLES INTERVENANTES....148

4.2.1 LA DESCRIPTION GÉNÉRALE DES SUJETS POUR LES DÉTERMINANTS DE LA MOTIVATION SCOLAIRE....151

4.2.2 LA DESCRIPTION GÉNÉRALE DES SUJETS POUR LES INDICATEURS DE LA MOTIVATION SCOLAIRE....157

4.2.3 LES DIVERSES VARIABLES INTERVENANTES ET LA MOTIVATION SCOLAIRE....161

4.2.4 LE RÉSUMÉ DES PRINCIPAUX RÉSUTATS TRAITANT DES VARIABLES INTERVENANTES ET DE LA MOTIVATION SCOLAIRE....180

4.3 LE SECTEUR D'ÉTUDES ET LA MOTIVATION SCOLAIRE....183

4.3.1 LES DÉTERMINANTS ET LES INDICATEURS DE LA MOTIVATION SCOLAIRE ET LE SECTEUR D'ÉTUDES....183

4.3.2 L'ANALYSE DE L'EFFET D'INTERACTION ENTRE LE SECTEUR D'ÉTUDES, DIVERSES VARIABLES INTERVENANTES ET LES MESURES DU TSIMS ET DU QACSS....191

4.3.3 LE RÉSUMÉ DES PRINCIPAUX RÉSUTATS TRAITANT DU SECTEUR D'ÉTUDE ET DE LA MOTIVATION SCOLAIRE....197

4.4 LA FAMILLE DE PROGRAMMES ET LA MOTIVATION SCOLAIRE....201

4.4.1 LA DESCRIPTION GÉNÉRALE DE LA MOTIVATION SCOLAIRE DES CÉGÉPIENS SELON LEUR FAMILLE DE PROGRAMMES D'ÉTUDES....202

4.4.2 L'ANALYSE DE L'EFFET D'INTERACTION ENTRE LA FAMILLE DE PROGRAMMES, DIVERSES VARIABLES INTERVENANTES ET LES MESURES DU TSIMS ET DU QACSS....207

4.4.3 LE RÉSUMÉ DES PRINCIPAUX RÉSUTATS TRAITANT DE LA FAMILLE DE PROGRAMMES D'ÉTUDES ET DE LA MOTIVATION SCOLAIRE....210

4.5 LA RÉUSSITE SCOLAIRE ET LES DÉTERMINANTS ET LES INDICATEURS DE LA MOTIVATION SCOLAIRE....211

4.5.1 LA DESCRIPTION GÉNÉRALE DES DÉTERMINANTS ET DES INDICATEURS DE LA MOTIVATION SCOLAIRE EN RELATION AVEC LA RÉUSSITE SCOLAIRE....212

4.5.2 L'ANALYSE DE L'EFFET D'INTERACTION ENTRE LA RÉUSSITE SCOLAIRE, DIVERSES VARIABLES INTERVENANTES ET LES MESURES DU TSIMS ET DU QACSS....221

4.5.3 L'ANALYSE DE L'EFFET CONJOINT DE LA RÉUSSITE SCOLAIRE, DES FAMILLES DE PROGRAMMES, DES VARIABLES INTERVENANTES ET DES DÉTERMINANTS DE LA MOTIVATION SCOLAIRE....233

4.5.4 LE RÉSUMÉ DES PRINCIPAUX RÉSUTATS TRAITANT DE LA RÉUSSITE SCOLAIRE ET DE LA MOTIVATION SCOLAIRE....245

4.6 LES ÉCHECS, LES ABANDONS SCOLAIRES AU CÉGEP ET LA MOTIVATION SCOLAIRE....249

4.6.1 LA DESCRIPTION GÉNÉRALE DE LA MOTIVATION SCOLAIRE DES CÉGÉPIENS SELON LE NOMBRE DE COURS ÉCHOUÉS AU CÉGEP....250

4.6.2 LA DESCRIPTION GÉNÉRALE DE LA MOTIVATION SCOLAIRE DES CÉGÉPIENS SELON LE NOMBRE DE COURS ABANDONNÉS OU ANNULÉS AU CÉGEP....253

4.6.3 LE RÉSUMÉ DES PRINCIPAUX RÉSULTATS TRAITANT DES ÉCHECS ET DES ABANDONS ET DE LA MOTIVATION SCOLAIRE....256

CHAPITRE 4
EXPOSÉ DES RÉSULTATS

Ce chapitre se consacre uniquement à l'exposé des résultats. Ces derniers seront discutés au chapitre suivant. L'exposé des résultats se divise en six parties. La première partie présente les techniques d'analyses statistiques utilisées dans cette recherche. La deuxième partie se consacre à l'étude descriptive des déterminants et des indicateurs de la motivation scolaire des cégépiens et de diverses variables intervenantes. Les troisième et quatrième parties présentent l'étude comparative des déterminants et des indicateurs de la motivation scolaire de cégépiens des différents secteurs et des différentes familles de programmes d'études selon diverses variables intervenantes. La cinquième partie étudie la motivation scolaire des élèves qui réussissent très bien scolairement et de ceux qui sont moyens ou qui sont faibles. Finalement, la sixième partie présente l'analyse des déterminants et des indicateurs de la motivation scolaire des élèves qui ont échoué, abandonné ou annulé un ou des cours depuis leur entrée au cégep.

4.1 LE TRAITEMENT STATISTIQUE DES DONNÉES

La première étape d'analyse sert à décrire l'échantillon sur chacune des variables et sur chacune des échelles du TSIMS et du QACSS pour l'ensemble des cégépiens. Ces analyses descriptives

des échelles du TSIMS et du QACSS permettent aussi de décrire la forme de la distribution et les statistiques visuelles. Puisqu'il s'agit d'échelles dont le niveau est d'intervalle, la moyenne est utilisée à titre de mesure de tendance centrale, et l'écart type à titre de mesure de dispersion. Les résultats sont présentés pour cette première partie sous forme graphique.

Après avoir regroupé les élèves selon leur force scolaire en trois groupes (faible : premier quartile ; moyen : deuxième et troisième quartiles ; fort : quatrième quartile) d'après la réussite au secondaire et au collégial, des analyses de la variance simple ont été réalisées sur chacune des variables dépendantes en fonction du niveau de réussite scolaire, du secteur, de la famille de programmes ou de la session et en fonction de chacune des variables intervenantes. Ceci nous a permis de répondre aux objectifs 2, 5 et 6.

Des analyses de la variance simple pour plans factoriels ont ensuite été faites afin de vérifier l'effet d'interaction entre, d'une part, le secteur, la famille, la session et la réussite scolaire et, d'autre part, chacune des variables dépendantes. Ceci a permis de répondre aux objectifs 3 et 4.

Enfin, l'effet conjoint de la réussite scolaire, des familles de programmes, des variables intervenantes et des déterminants sur la motivation scolaire a été évalué à l'aide de régressions multiples hiérarchiques où l'ordre d'entrée des variables était prédéterminé.

Les logiciels SPSS-PC.V.4.01 (SPSS, 1990) et Excel V.4.0F (Microsoft, 1992) ont été utilisés pour les analyses statistiques de cette recherche.

4.2 L'ÉTUDE DESCRIPTIVE DES DÉTERMINANTS ET DES INDICATEURS DE LA MOTIVATION SCOLAIRE DE CÉGÉPIENS SELON DIVERSES VARIABLES INTERVENANTES

L'étude descriptive des déterminants et des indicateurs de la motivation scolaire de cégépiens selon leur degré de réussite scolaire se divise en deux parties. La première partie décrit d'une façon générale les distributions des sujets pour les déterminants de la motivation scolaire. La

deuxième partie expose les résultats obtenus aux échelles se rapportant aux indicateurs de la motivation.

Avant de procéder à la comparaison des déterminants et des indicateurs de la motivation scolaire des élèves selon le degré de réussite scolaire, il apparaît important de présenter les distributions des sujets pour chacune des dimensions du TSIMS et du QACSS et de décrire d'une façon générale les déterminants et les indicateurs de la motivation scolaire en relation avec diverses variables intervenantes. Ces diverses distributions et analyses descriptives donnent des repères qui permettent de mieux comprendre les analyses plus fines réalisées dans ce chapitre.

Les échelles de mesure utilisées dans le TSIMS et le QACSS donnent un score allant de 0 à 5. Le sens et la gradation de ces échelles sont présentés de façon détaillée au tableau 4.1.

Tableau 4.1

Sens et gradation des échelles utilisées pour décrire les déterminants et les indicateurs de la motivation scolaire mesurés par le TSIMS et le QACSS

TSIMS

	Déterminants		Indicateurs
Échelle	Intensité de la perception		Intensité de la perception
	incompétence ou non-importance de la tâche	compétence ou importance de la tâche	
0 - 1	forte		jamais ou presque jamais
1 - 2	moyenne		rarement
2 - 2,5	faible		parfois
2,5 - 3		faible	parfois
3 - 4		moyenne	souvent
4 - 5		forte	très souvent ou toujours

QACSS

	Dimensions			Dimensions		
Échelle	Externe	Modifiable	Spécifique	Interne	Stable	Globale
	Intensité de la perception			Intensité de la perception		
0 - 1	forte	forte	forte			
1 - 2	moyenne	moyenne	moyenne			
2 - 2.5	faible	faible	faible			
2,5 - 3				faible	faible	faible
3 - 4				moyenne	moyenne	moyenne
4 - 5				forte	forte	forte

deuxième partie expose les résultats obtenus aux échelles se rapportant aux indicateurs de la motivation.

Avant de procéder à la comparaison des déterminants et des indicateurs de la motivation scolaire des élèves selon le degré de réussite scolaire, il apparaît important de présenter les distributions des sujets pour chacune des dimensions du TSIMS et du QACSS et de décrire d'une façon générale les déterminants et les indicateurs de la motivation scolaire en relation avec diverses variables intervenantes. Ces diverses distributions et analyses descriptives donnent des repères qui permettent de mieux comprendre les analyses plus fines réalisées dans ce chapitre.

Les échelles de mesure utilisées dans le TSIMS et le QACSS donnent un score allant de 0 à 5. Le sens et la gradation de ces échelles sont présentés de façon détaillée au tableau 4.1.

Tableau 4.1

Sens et gradation des échelles utilisées pour décrire les déterminants et les indicateurs de la motivation scolaire mesurés par le TSIMS et le QACSS

TSIMS

	Déterminants		Indicateurs
Échelle	Intensité de la perception		Intensité de la perception
	incompétence ou non-importance de la tâche	compétence ou importance de la tâche	
0 - 1	forte		jamais ou presque jamais
1 - 2	moyenne		rarement
2 - 2,5	faible		parfois
2,5 - 3		faible	parfois
3 - 4		moyenne	souvent
4 - 5		forte	très souvent ou toujours

QACSS

	Dimensions			Dimensions		
Échelle	Externe	Modifiable	Spécifique	Interne	Stable	Globale
	Intensité de la perception			Intensité de la perception		
0 - 1	forte	forte	forte			
1 - 2	moyenne	moyenne	moyenne			
2 - 2.5	faible	faible	faible			
2,5 - 3				faible	faible	faible
3 - 4				moyenne	moyenne	moyenne
4 - 5				forte	forte	forte

Pour la description des déterminants du TSIMS, la convention suivante est utilisée. Un score de 0 à 1 exprime que les sujets se perçoivent comme fortement incompétents ou perçoivent fortement la tâche comme non importante. Un score de 1 à 2 manifeste une perception d'intensité moyenne de son incompétence ou de la non-importance de la tâche. Un score de 2 à 2,5 exprime que les sujets se perçoivent comme faiblement incompétents ou perçoivent faiblement la tâche comme non importante. Un score de 2,5 à 3 exprime que les sujets se perçoivent comme faiblement compétents ou perçoivent faiblement la tâche comme importante. Un score de 3 à 4 manifeste une perception d'intensité moyenne de sa compétence ou de l'importance de la tâche. Finalement, un score de 4 à 5 exprime que les sujets se perçoivent comme fortement compétents ou perçoivent fortement la tâche comme importante.

Pour la description des indicateurs du TSIMS, un score de 0 à 1 exprime que les sujets ne participent jamais ou n'utilisent jamais ou presque jamais de stratégies autorégularices liées à l'engagement cognitif. Un score de 1 à 2 exprime que les sujets participent rarement ou utilisent rarement des stratégies autorégularices liées à l'engagement cognitif. L'engagement cognitif et la participation s'intensifient progressivement au rythme de l'échelle ; de 2 à 3, les sujets s'engagent et participent parfois, de 3 à 4 souvent, et de 4 à 5 très souvent ou toujours.

Pour la description du QACSS, un score de 0 à 1 exprime que les sujets perçoivent fortement les causes des situations comme externes, modifiables ou spécifiques. Un score de 1 à 2 manifeste une perception d'intensité moyenne des causes des situations comme externes, modifiables ou spécifiques. Un score de 2 à 2,5 exprime que les sujets perçoivent faiblement les causes des situations comme externes, modifiables ou spécifiques. Un score de 2,5 à 3 exprime que les sujets perçoivent faiblement les causes des situations comme internes, stables ou globales. Un score de 3 à 4 manifeste une perception d'intensité moyenne des causes des situations comme internes, stables ou globales. Finalement, un score de 4 à 5 exprime que les sujets perçoivent

fortement les causes des situations de performance scolaire comme internes, stables ou globales.

Pour la description des distributions des sujets pour l'ensemble des mesures du QACSS, une nuance semble importante. Comme les regroupements de fréquence ont été calculés selon l'échelle suivante : (0 - 1), (1 - 2), (2 - 3), (3 - 4), (4 - 5), nous considérons la valeur (2 - 3) comme l'expression d'une tendance des sujets à percevoir les causes des situations étudiées comme autant internes qu'externes, autant stables que modifiables, autant globales que spécifiques.

4.2.1 LA DESCRIPTION GÉNÉRALE DES SUJETS POUR LES DÉTERMINANTS DE LA MOTIVATION SCOLAIRE

La description générale des sujets pour les déterminants de la motivation scolaire est réalisée à l'aide de figures illustrant la distribution des sujets à diverses échelles et sous-échelles du TSIMS et à l'ensemble des échelles du QACSS. Rappelons que les échelles liées aux déterminants de la motivation scolaire sont la perception de sa compétence, la perception de l'importance de la tâche et les perceptions attributionnelles.

4.2.1.1 LA DESCRIPTION GÉNÉRALE DES SUJETS POUR LA PERCEPTION DE SA COMPÉTENCE

La distribution des sujets aux échelles relatives à la perception de sa compétence (PSC), illustrée dans une série de tableaux se trouvant en Appendice R[1], indique que 48,8% des 1461 sujets se perçoivent comme moyennement compétents et que 36,8% des sujets se perçoivent comme fortement compétents ; 12% des sujets se perçoivent comme faiblement incompétents ou incompétents et 1,4% se perçoivent comme moyennement incompétents. Les figures 4.1 et 4.2 illustrent la distribution des sujets pour la perception de compétence et ses deux sous-échelles :

---

1 Dans cette série de tableaux de l'Appendice P, le lecteur trouvera les distributions de fréquence pour l'ensemble des mesures du TSIMS et du QACSS. Pour faciliter la compréhension de ces distributions, une figure illustre chaque distribution.

la perception globale de sa compétence (PGC) et la perception de sa compétence à acquérir et à utiliser des connaissances (PCAUC).

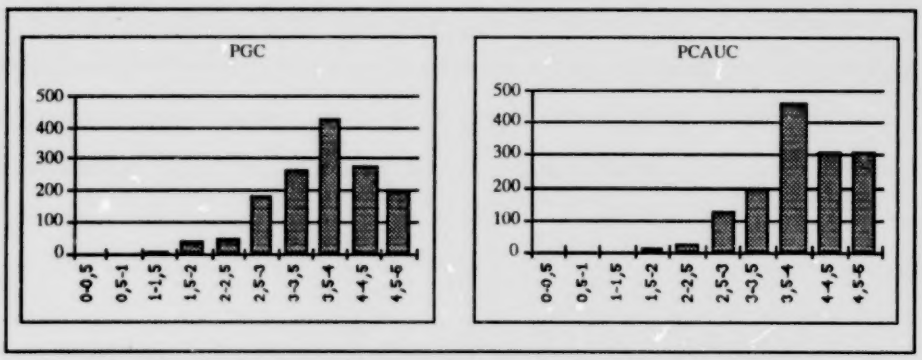


Fig. 4.1 - Distribution des sujets pour les sous-échelles perception globale de sa compétence et perception de sa compétence à acquérir et à utiliser des connaissances.

La seule différence notable entre les deux sous-échelles, perception globale de sa compétence et perception de sa compétence à acquérir et à utiliser des connaissances, est l'intensité très forte des sujets à se percevoir compétents pour acquérir et utiliser des connaissances. La figure 4.2 illustre, quant à elle, cette forte et moyenne perception de sa compétence manifestée par la très grande majorité des sujets.

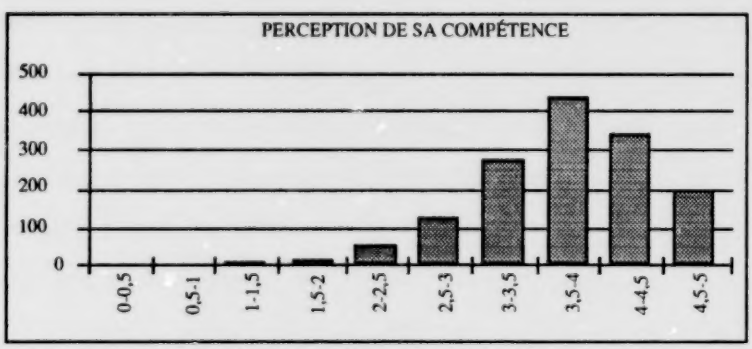


Fig. 4.2 - Distribution des sujets pour l'échelle perception de sa compétence.

4.2.1.2 LA DESCRIPTION GÉNÉRALE DES SUJETS POUR LA PERCEPTION DE L'IMPORTANCE DE LA TÂCHE

La distribution des sujets pour l'échelle perception de l'importance de la tâche (PIT) montre que 52,7% des sujets perçoivent moyennement l'importance des tâches à réaliser au cégep et que 37,5% des sujets perçoivent fortement cette importance ; seulement 8,9% des sujets perçoivent faiblement cette importance. La figures 4.3 illustre la distribution des 1461 sujets pour cette mesure du TSIMS.

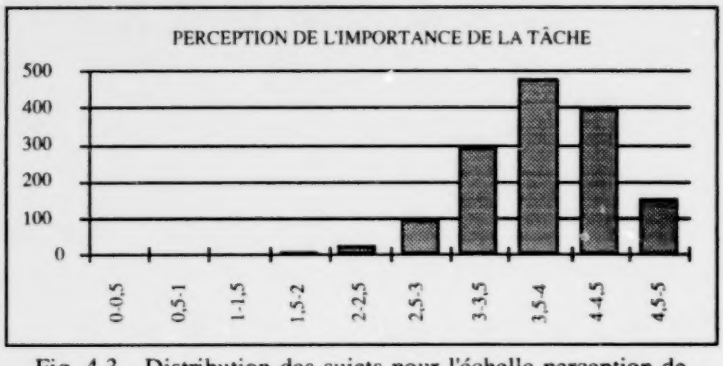


Fig. 4.3 - Distribution des sujets pour l'échelle perception de l'importance de la tâche.

4.2.1.3 LA DESCRIPTION GÉNÉRALE DES SUJETS POUR LES PERCEPTIONS ATTRIBUTIONNELLES

Les distributions des sujets aux dimensions interne, stable et globale positives indiquent que 60,6% des sujets s'attribuent fortement les causes des situations positives de performance scolaire. Les résultats obtenus démontrent que les sujets perçoivent avec une intensité fluctuant entre moyenne et forte les causes des situations positives comme stables (81,4% des sujets) et globales (75,1% des sujets). En effet, environ 75% des sujets se situent entre 3 et 5 sur les échelles du QACSS pour les dimensions interne, stable et globale positives. La figure 4.4 illustre ce regroupement des distributions des sujets pour l'ensemble des dimensions interne, stable et globale positives.

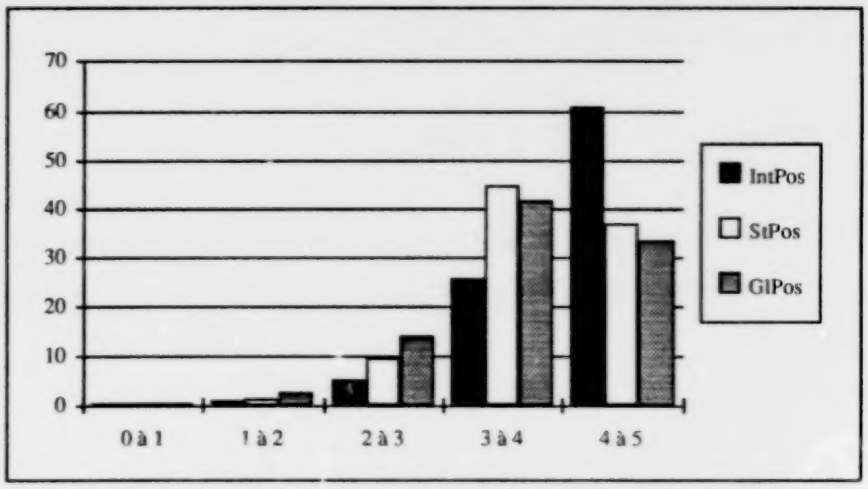


Fig. 4.4 - Distribution des sujets pour les dimensions interne, stable et globale positives.

On observe, dans cette figure, cette forte attribution à soi des causes d'événements positifs et cette forte perception des causes de ces situations comme stables et globales. On remarque également la propension des sujets à répondre de la même façon aux questions traitant de la stabilité et de la globalité d'une cause.

La distribution des sujets pour la dimension interne négative montre que 41% des sujets se situent entre 3 et 4 sur l'échelle et que 28,2% des sujets se situent entre 4 et 5. Cette distribution montre donc que les sujets s'attribuent, bien que d'une façon moins forte que pour les situations positives, les causes d'événements négatifs de performance scolaire.

Pour les dimensions stable et globale négatives, on constate, comme cela est illustré à la figure 4.5, que les sujets se distribuent plus de façon symétrique, la pointe de la distribution se trouvant au centre de l'échelle. On observe effectivement la tendance des sujets à percevoir, dans une proportion non négligeable (47,8% des sujets se situent entre 2 et 3 sur l'échelle pour la dimension stabilité et 39% se situent entre 2 et 3 sur l'échelle pour la dimension globalité), les causes des situations négatives comme autant stables que modifiables, comme autant

globales que spécifiques. On remarque également, comme pour les situations positives, cette propension des sujets à répondre de la même façon aux questions traitant de la stabilité et de la globalité d'une cause.

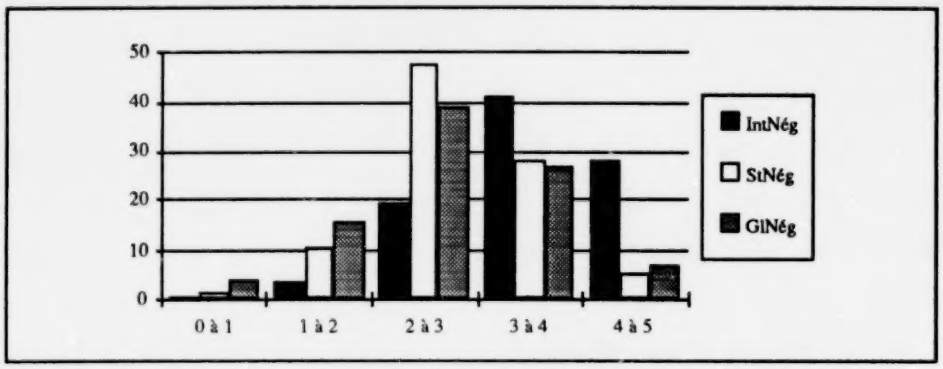


Fig. 4.5 - Distribution des sujets pour les dimensions interne, stable et globale négatives.

Si on compare la distribution des sujets pour l'ensemble des questions du QACSS entre les situations positives et les situations négatives (ce que nous identifions sous l'appellation de CoPos et CoNég pour la combinaison de tous les scores positifs et négatifs), on observe, comme cela est illustré à la figure 4.6, le phénomène inverse selon que les situations sont positives ou négatives.

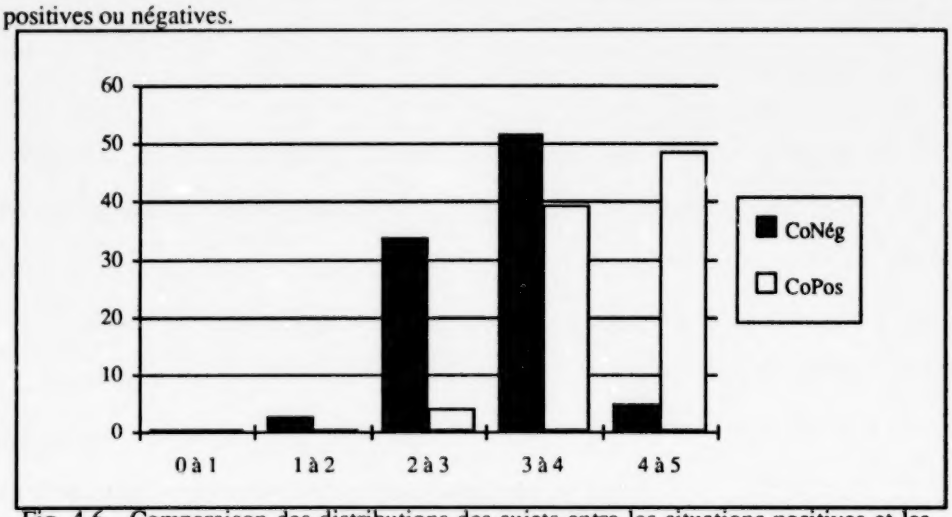


Fig. 4.6 - Comparaison des distributions des sujets entre les situations positives et les situations négatives pour l'ensemble des dimensions du QACSS.

Rappelons que dans le QACSS (Questionnaire sur les attributions causales en situations scolaires) on retrouve trois situations positives et trois situations négatives traitant, à partir d'un nombre identique de questions, des trois dimensions (interne-externe, stable-modifiable, globale-spécifique) étudiées. On observe donc, si on compare les distributions des sujets aux situations positives et aux situations négatives, que 48,5% des sujets se situent entre 4 et 5 sur l'échelle pour les situations positives, et que seulement 4,9% se situent entre 4 et 5 pour les situations négatives. Cependant, il est très important de noter que les distributions pour les sections 2 et 3 et 3 et 4 de l'échelle ne sont pas du tout identiques. Effectivement, on trouve 39,1% des sujets entre 3 et 4 pour les situations positives comparativement à 51,3% pour les situations négatives ; on trouve 4,2% des sujets entre 2 et 3 pour les situations positives comparativement à 33,6% pour les situations négatives. On constate donc que 51,3% des sujets perçoivent moyennement les causes des situations négatives comme internes, stables et globales et que 33,6% des sujets ont tendance à percevoir les causes de ces situations comme autant internes qu'externes, autant stables que modifiables, autant globales que spécifiques. Pour les situations positives, les sujets perçoivent avec une intensité moyenne et forte (39,1% des sujets se situent entre 3 et 4 et 48,5% des sujets se situent entre 4 et 5) les causes de ces situations comme internes, stables et globales.

Quant à la distribution relative aux cotes de confiance et de désespoir, on observe à la figure 4.6 une distribution similaire à celle obtenue pour la combinaison de tous les scores positifs et négatifs. Rappelons que les cotes de confiance et de désespoir du QACSS s'obtiennent en faisant la somme des scores obtenus pour l'ensemble des situations positives (confiance) et négatives (désespoir) aux questions se rapportant aux dimensions stables et globales. Il semble important de souligner la possibilité pour un élève d'obtenir à la fois une cote élevée de confiance et une cote élevée de désespoir. En effet, un élève peut percevoir que les causes des situations positives (avoir du talent pour les langues, être méthodique) seront toujours

présentes et auront un effet dans les autres situations de sa vie, et percevoir également que les causes des situations négatives (n'avoir aucune aptitude pour les mathématiques ou percevoir le fait d'être de peau noire comme un handicap) seront toujours présentes et auront également un effet dans les autres situations de sa vie.

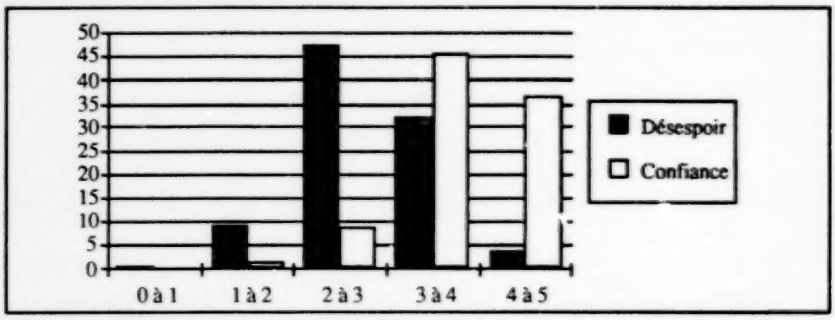


Fig. 4.7 - Comparaison des distributions des sujets entre les cotes de confiance et de désespoir du QACSS.

On observe donc à la figure 4.7 qu'une proportion non négligeable de sujets (9%) se situent entre 1 et 2 pour la cote de désespoir. Ces données signifient que ces sujets perçoivent moyennement les causes des situations négatives comme stables et globales. Il faut aussi noter qu'une proportion relativement importante des sujets (18,5%) perçoivent les causes des situations négatives comme faiblement stables et globales et que 28,9% des sujets les perçoivent comme faiblement modifiables et spécifiques. Quant à la cote de confiance, on constate qu'une très grande proportion des sujets (81,9%) se situe entre 3 et 5. Ces sujets ont donc une cote de confiance élevée et perçoivent avec une intensité moyenne et forte que les causes des situations positives du QACSS seront toujours présentes et auront des effets dans les autres situations de leur vie.

4.2.2 LA DESCRIPTION GÉNÉRALE DES SUJETS POUR LES INDICATEURS DE LA MOTIVATION SCOLAIRE

La description générale des indicateurs de la motivation scolaire est réalisée à l'aide de figures illustrant la distribution des sujets à diverses échelles du TSIMS : l'engagement cognitif (EC) qui se divise en quatre sous-échelles – les stratégies autorégulatrices de type affectif (SATA), de

type métacognitif (SATM), de type gestion (SATG), les stratégies cognitives générales (SCG) – et la participation (Par).

4.2.2.1 LA DESCRIPTION GÉNÉRALE DES SUJETS POUR L'ENGAGEMENT COGNITIF

On observe, lorsqu'on compare la distribution des sujets aux quatre sous-échelles de l'engagement cognitif, présentée à la figure 4.8, que les sujets, dans une proportion de 54 à 59%, utilisent souvent des stratégies autorégulatrices de type affectif, de type gestion et des stratégies cognitives générales. Cette proportion chute toutefois à 46% pour les stratégies de type métacognitif. Il faut cependant souligner que les stratégies métacognitives sont très souvent utilisés par plus d'un sujet sur trois (35%). Les trois autres types de stratégies sont utilisées très souvent par 19% des sujets pour les stratégies de gestion, par 24% des sujets pour les stratégies cognitives générales, et par 27% pour les stratégies affectives.

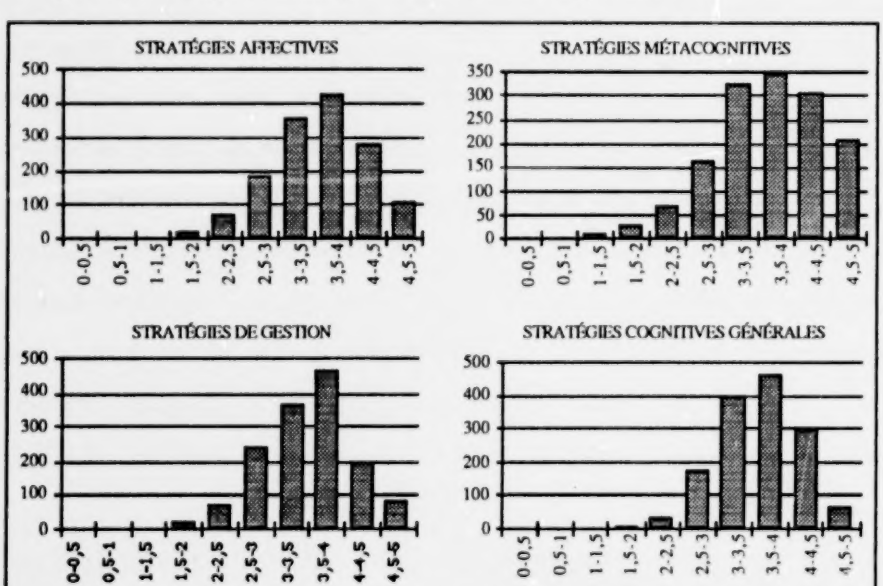


Fig. 4.8 - Comparaison des distributions des sujets entre les quatre sous-échelles de l'engagement cognitif.

On observe à la figure 4.8 que la proportion de sujets qui utilisent parfois les diverses statégies liées à l'engagement cognitif est de 22% pour les stratégies cognitives générales, de 18% pour les stratégies affectives, de 16% pour les stratégies métacognitives et de 14% pour les stratégies cognitives générales.

Lorsqu'on regarde globalement l'engagement cognitif, tel qu'illustré à la figure 4.9, on observe que 64% des sujets utilisent souvent diverses stratégies autorégulatrices, que 22% des sujets les utilisent très souvent, et que 12% des sujets les utilisent parfois. La proportion de sujets (0,6%) qui les utilise rarement ou jamais est négligeable.

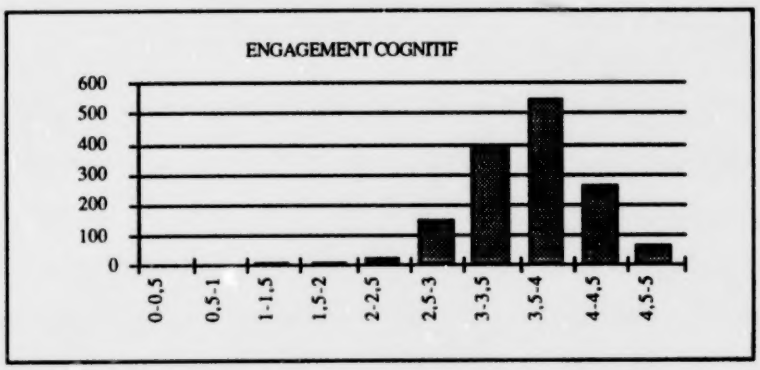


Fig. 4.9 - Distribution des sujets pour l'engagement cognitif.

4.2.2.2 LA DESCRIPTION GÉNÉRALE DES SUJETS POUR LA PARTICIPATION

La description générale des distributions des sujets pour la participation est très semblable à celle de l'engagement cognitif, comme cela est illustré à la figure 4.10. On note effectivement que 57% des sujets participent souvent aux diverses activités proposées par les professeurs, que 31% des sujets participent très souvent, et que 12% des sujets participent parfois. La proportion de sujets (0,5%) qui participe rarement ou jamais est, ici encore, négligeable.

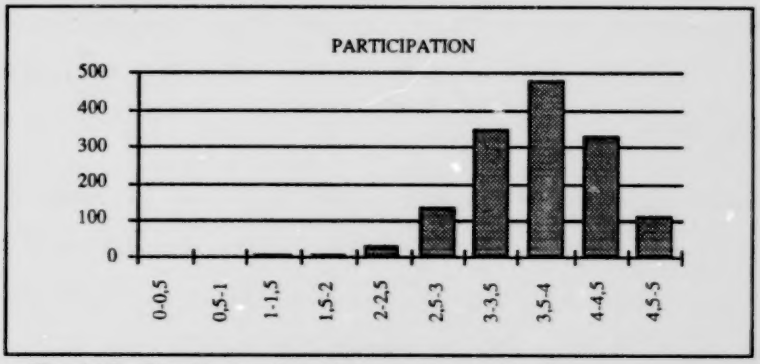


Fig. 4.10 - Distribution des sujets pour la participation.

En résumé, l'examen des distributions des sujets pour l'ensemble des mesures du TSIMS et du QACSS indique que la majorité des cégépiens qui ont participé à la recherche manifeste une perception de sa compétence d'intensité moyenne et forte ; cependant, plus d'un sujet sur dix se perçoit comme faiblement ou moyennement incompétent. Il semble également important de rappeler que la très forte majorité des sujets se perçoit comme très compétente pour acquérir et utiliser des connaissances.

L'importance des tâches à réaliser au cégep est perçue comme moyennement et fortement importante par la majorité des sujets ; cependant, un sujet sur dix perçoit faiblement cette importance.

La description générale des perceptions attributionnelles a montré que les sujets s'attribuent les causes d'événements positifs traitant de performance scolaire. Ils perçoivent également les causes de ces situations positives comme stables et globales. Face à des situations négatives, la distribution des sujets montre que ces derniers s'attribuent encore, bien qu'avec moins de force que pour les situations positives, les causes d'événements négatifs de performance scolaire. De plus, les résultats ont indiqué qu'un nombre important de sujets a tendance à percevoir les

causes de ces situations négatives comme autant stables que modifiables et autant globales que spécifiques. Les résultats montrent également que les élèves, en général, ont une cote de confiance élevée et perçoivent que les causes des situations positives seront toujours présentes et auront des effets dans les autres situations de leur vie. La cote de désespoir, quant à elle, n'est pas nulle et indique que les sujets perçoivent faiblement les causes des situations négatives comme stables et globales ou ont tendance à percevoir les causes des situations négatives comme autant stables que modifiables, autant globales que spécifiques.

La description générale des données relatives à l'engagement cognitif indique que la majorité des sujets utilise souvent des stratégies cognitives, affectives et de gestion. Environ un sujet sur quatre utilise très souvent ces trois types de stratégies. Quant aux stratégies métacognitives, elles sont utilisées moyennement et fortement, dans une proportion presque égale, par huit sujets sur dix.

Finalement, les données ont montré qu'environ un sujet sur dix utilise parfois les diverses stratégies liées à l'engagement cognitif. Le même phénomène est observé pour la participation aux activités scolaires proposées par le professeur.

4.2.3 LES DIVERSES VARIABLES INTERVENANTES ET LA MOTIVATION SCOLAIRE

Cette partie décrit d'une façon générale les déterminants et les indicateurs de la motivation scolaire en relation avec diverses variables intervenantes : le sexe, l'âge, la langue maternelle, le nombre d'heures consacrées aux études et le nombre d'heures consacrées à un travail rémunéré par les sujets. Cette description générale est basée essentiellement sur les moyennes et les écarts types obtenus par les sujets, selon les regroupements faits pour chaque variable intervenante, pour chacune des mesures du TSIMS et du QACSS. Cependant, une analyse de la variance simple est effectuée pour avoir un indice de l'existence possible d'une différence significative entre les divers groupes pour chacune des dimensions étudiées. Si une différence

significative est trouvée sur une dimension, un test de comparaison multiple est alors effectué dans le but de préciser entre quels groupes cette différence semble exister.

4.2.3.1 LE SEXE DES CÉGÉPIENS ET LA MOTIVATION SCOLAIRE

Les résultats décrivant d'une façon générale les déterminants et les indicateurs de la motivation scolaire des cégépiens en relation avec le sexe des sujets sont présentés au tableau 4.2. Ce tableau se divise en deux parties. Dans la partie gauche du tableau, on retrouve les résultats obtenus, lors des analyses de variance, pour toutes les dimensions du TSIMS et du QACSS. La partie droite, quant à elle, expose les moyennes et les écarts types obtenus sur chaque dimension par les groupes de sujets féminins et masculins. On retrouve également dans cette partie du tableau l'indication des groupes où une différence significative a été reconnue par le test de comparaison multiple à un seuil $\leq$ à 0,05.

Une analyse sommaire du tableau 4.2 permet de constater une différence significative entre les garçons et les filles aux perceptions de sa compétence – et à sa sous-échelle perception globale de sa compétence – ainsi qu'aux perceptions de l'importance des tâches à accomplir au cégep. Aucune différence significative n'est observée aux perceptions attributionnelles entre les garçons et les filles.

Relativement aux indicateurs de la motivation scolaire, des différences significatives sont observées entre les sujets des deux sexes pour toutes les échelles. On note effectivement des différences dignes d'intérêt à l'engagement cognitif et à ses quatre sous-échelles – les stratégies affectives, les stratégies métacognitives, les stratégies de gestion, les stratégies cognitives générales – ainsi qu'à l'échelle participation. Les figures 4.11 et 4.12 comparent les moyennes obtenues par les filles et les garçons aux déterminants et aux indicateurs de la motivation scolaire. Les perceptions attributionnelles ne sont pas illustrées à la figure 4.11 puisqu'aucune différence significative n'a été observée pour ce type de déterminant entre les garçons et les filles.

Tableau 4.2

Analyse de la variance, moyennes, écarts types et test de comparaison multiple, selon le sexe, pour l'ensemble des mesures du TSIMS et du QACSS

	d.l.	F	P	M totale	M féminin	M masculin
DÉTERMINANTS						
PERCEPTION DE SA COMPÉTENCE (PSC)	**1,1439**	**10,08**	**,002**	3,78	3,73	3,84
Perception globale de sa compétence (PGC)	**1,1439**	**20,35**	**<,001**	3,67	3,60	3,77
Perception de sa compétence à acquérir ou à utiliser des connaissances (PCAUC)	1,1439	0,80	,372	3,91	3,90	3,93
PERCEPTION DE L'IMPORTANCE DE LA TÂCHE (PIT)	**1,1439**	**20,17**	**<,001**	3,85	3,90	3,76
PERCEPTIONS ATTRIBUTIONNELLES						
Interne négatif (IntNég)	1,1346	1,53	,216	3,69	3,71	3,65
Stable négatif (StNég)	1,1345	2,12	,145	2,97	2,94	3,00
Global négatif (GlNég)	1,1343	2,07	,150	2,86	2,83	2,91
Interne positif (IntPos)	1,1346	0,48	,491	4,34	4,35	4,32
Stable positif (StPos)	1,1345	0,98	,324	3,97	3,99	3,95
Global positif (GlPos)	1,1346	1,33	,249	3,84	3,81	3,87
Combiné négatifs (CoNég)	1,1346	0,68	,409	3,17	3,16	3,19
Combiné positifs (CoPos)	1,1346	0,01	,911	4,05	4,05	4,05
CPCN	1,1344	0,49	,484	0,88	0,89	0,86
Désespoir	1,1343	2,86	,091	2,92	2,89	2,95
Confiance	1,1345	0,04	,849	3,90	3,90	3,91
INDICATEURS						
ENGAGEMENT COGNITIF (EC)	**1,1439**	**71,34**	**<,001**	3,62	3,71	3,48
Stratégies autorégulatrices de type affectif(SATA)	**1,1439**	**24,39**	**<,001**	3,65	3,72	3,55
Stratégies autorégulatrices de type métacognitif(SATM)	**1,1439**	**16,65**	**<,001**	3,78	3,84	3,68
Stratégies autorégulatrices de type gestion(SATG)	**1,1439**	**66,90**	**<,001**	3,51	3,62	3,34
Stratégies cognitives générales(SCG)	**1,1439**	**77,23**	**<,001**	3,63	3,74	3,47
PARTICIPATION (Par)	**1,1439**	**11,73**	**,001**	3,74	3,78	3,67

À la figure 4.11, on constate que les cégépiens ont une perception plus élevée de leur compétence (PSC) que les cégépiennes qui ont participé à cette recherche. On observe cependant que ces dernières ont une perception plus forte de l'importance des tâches (PIT) à accomplir au cégep que celle de leurs collègues masculins.

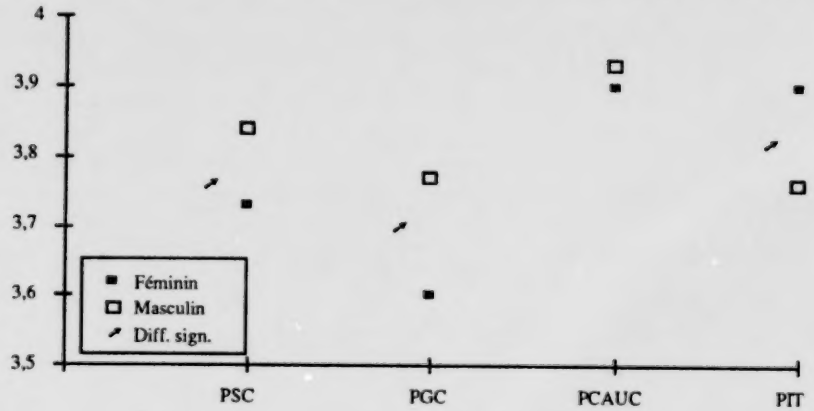


Fig. 4.11 - Comparaison des moyennes entre les sujets féminins et les sujets masculins pour les déterminants de la motivation scolaire.

À la figure 4.12, on remarque que les sujets féminins montrent un engagement cognitif (EC) et une participation (Par) aux activités proposées par le professeur plus grands que ceux des sujets masculins. Ceci est également observable pour l'ensemble des quatre stratégies autorégulatrices (SATA, SATM, SATG, SCG) reliées à l'engagement cognitif.

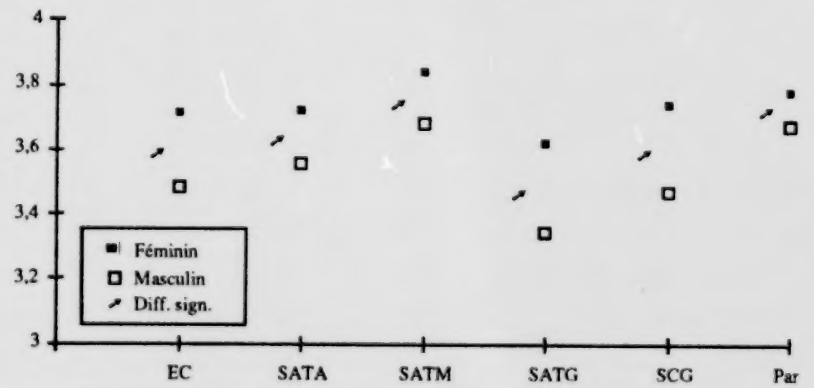


Fig. 4.12 - Comparaison des moyennes entre les sujets féminins et les sujets masculins pour les indicateurs de la motivation scolaire.

4.2.3.2 L'ÂGE DES CÉGÉPIENS ET LA MOTIVATION SCOLAIRE

Les données décrivant d'une façon générale les déterminants et les indicateurs de la motivation scolaire des cégépiens en relation avec leur âge sont présentées au tableau 4.3. Les sujets sont divisés pour l'étude de cette variable selon quatre groupes d'âge : les 16-17 ans, les 18 ans, les 19 ans et les 20 ans et plus.

L'analyse du tableau 4.3 permet de constater, aux perceptions de sa compétence et à ses sous-échelles, des différences significatives entre les groupes de sujets de 19 ans et de 20 ans et plus et les groupes de 16-17 ans et de 18 ans. On observe également, à la perception de l'importance de la tâche, une différence significative entre le groupe de sujets de 16-17 ans et les trois autres groupes de sujets.

Aux perceptions attributionnelles, seules trois différences significatives sont observées : la première, à la dimension interne négative, entre le groupe des 16-17ans et celui des 20 ans et plus ; la deuxième, à la combinaison des scores négatifs, entre les goupes de 16-17 ans et 18 ans et le groupe de 20 ans et plus ; la troisième, à la cote de contrôle CPCN entre le groupe de 20 ans et plus et le groupe des 16-17 ans.

Tableau 4.3

Analyse de la variance, moyennes, écarts types et test de comparaison multiple selon l'âge des élèves pour l'ensemble des mesures du TSIMS et du QACSS

	d.l.	F	P	M totale	Test de comparaison multiple selon le Student-Newman-Keuls Procedure seuil de signification ≤ 0,05					
DÉTERMINANTS						M	E.T.	(1)	(2)	(3) (4)
PERCEPTION DE SA COMPÉTENCE (PSC)	3,1425	6,80	<,001	3,78	16-17 ans (1)	3,69	,71			
					18 ans (2)	3,74	,66			
					19 ans (3)	3,86	,59	•	•	
					20 ans +(4)	3,87	,66	•	•	
Perception globale de sa compétence (PGC)	3,1425	8,27	<,001	3,67	16-17 ans (1)	3,56	,77			
					18 ans (2)	3,64	,72			
					19 ans (3)	3,72	,68	•		
					20 ans +(4)	3,80	,72	•	•	
Perception de sa compétence à acquérir des connaissances (PCAUC)	3,1425	4,70	,003	3,92	16-17 ans (1)	3,86	,71			
					18 ans (2)	3,88	,66			
					19 ans (3)	4,04	,59	•	•	
					20 ans +(4)	3,96	,69			
PERCEPTION DE L'IMPORTANCE DE LA TÂCHE (PIT)	3,1425	4,75	,003	3,85	16-17 ans (1)	3,93	,54		•	• •
					18 ans (2)	3,79	,58			
					19 ans (3)	3,82	,62			
					20 ans +(4)	3,82	,61			

Tableau 4.3 (suite)

	d.l.	F	P	M totale	Test de comparaison multiple selon le Student-Newman-Keuls Procedure					
						M	E.T.	(1)	(2)	(3) (4)
PERCEPTIONS ATTRIBUTIONNELLES										
Interne négatif (IntNég)	**3,1334**	**4,76**	**,003**	3,69	16-17 ans (1)	3,80	,79			•
					18 ans (2)	3,69	,77			
					19 ans (3)	3,68	,80			
					20 ans +(4)	3,58	,93			
Stable négatif (StNég)	**3,1333**	**3,21**	**,022**	2,97	16-17 ans (1)	3,02	,72			
					18 ans (2)	3,01	,68			
					19 ans (3)	2,96	,67			
					20 ans +(4)	2,87	,77			
Global négatif (GlNég)	3,1331	1,19	,311	2,86	16-17 ans (1)	2,90	,88			
					18 ans (2)	2,91	,86			
					19 ans (3)	2,83	,87			
					20 ans +(4)	2,80	,94			
Interne positif (IntPos)	3,1334	1,77	,150	4,34	16-17 ans (1)	4,41	,64			
					18 ans (2)	4,33	,72			
					19 ans (3)	4,29	,77			
					20 ans +(4)	4,31	,83			
Stable positif (StPos)	3,1333	0,74	,526	3,97	16-17 ans (1)	3,98	,67			
					18 ans (2)	3,95	,67			
					19 ans (3)	3,95	,74			
					20 ans +(4)	4,02	,75			
Global positif (GlPos)	3,1334	1,31	,270	3,84	16-17 ans (1)	3,78	,80			
					18 ans (2)	3,90	,76			
					19 ans (3)	3,83	,85			
					20 ans +(4)	3,85	,90			
Combiné négatifs (CoNég)	**3,1334**	**5,44**	**,001**	3,17	16-17 ans (1)	3,24	,54			•
					18 ans (2)	3,20	,53			•
					19 ans (3)	3,16	,51			
					20 ans +(4)	3,08	,62			
Combiné positifs (CoPos)	3,1334	0,22	,881	4,05	16-17 ans (1)	4,06	,54			
					18 ans (2)	4,06	,56			
					19 ans (3)	4,02	,63			
					20 ans +(4)	4,06	,67			
CPCN	**3,1332**	**3,20**	**,023**	0,88	16-17 ans (1)	0,82	,72			
					18 ans (2)	0,86	,69			
					19 ans (3)	0,86	,69			
					20 ans +(4)	0,97	,78	•		
Désespoir	**3,1331**	**2,63**	**,049**	2,92	16-17 ans (1)	2,96	,68			
					18 ans (2)	2,96	,64			
					19 ans (3)	2,89	,65			
					20 ans +(4)	2,84	,71			
Confiance	3,1333	0,54	,656	3,91	16-17 ans (1)	3,88	,64			
					18 ans (2)	3,92	,63			
					19 ans (3)	3,89	,70			
					20 ans +(4)	3,93	,72			
INDICATEURS										
ENGAGEMENT COGNITIF (EC)	**3,1425**	**9,46**	**<,001**	3,62	16-17 ans (1)	3,59	,52			
					18 ans (2)	3,55	,52			
					19 ans (3)	3,59	,53			
					20 ans +(4)	3,74	,52	•	•	•
Stratégies autorégulatrices de type affectif(SATA)	**3,1425**	**15,67**	**<,001**	3,65	16-17 ans (1)	3,58	,65			
					18 ans (2)	3,56	,64			
					19 ans (3)	3,62	,64			
					20 ans +(4)	3,84	,65	•	•	•
Stratégies autorégulatrices de type métacognitif(SATM)	3,1425	1,56	,197	3,78	16-17 ans (1)	3,77	,76			
					18 ans (2)	3,76	,78			
					19 ans (3)	3,73	,70			
					20 ans +(4)	3,85	,75			
Stratégies autorégulatrices de type gestion(SATG)	**3,1425**	**8,24**	**<,001**	3,50	16-17 ans (1)	3,48	,61			
					18 ans (2)	3,44	,63			
					19 ans (3)	3,45	,64			
					20 ans +(4)	3,64	,62	•	•	•
Stratégies cognitives générales(SCG)	**3,1425**	**4,51**	**,004**	3,63	16-17 ans (1)	3,62	,59			
					18 ans (2)	3,57	,56			
					19 ans (3)	3,63	,59			
					20 ans +(4)	3,72	,58		•	
PARTICIPATION (Par)	**3,1425**	**11,39**	**<,001**	3,74	16-17 ans (1)	3,73	,57			
					18 ans (2)	3,65	,58			
					19 ans (3)	3,66	,57			
					20 ans +(4)	3,87	,59	•	•	•

Pour les indicateurs de la motivation scolaire, des différences significatives sont constatées à l'engagement cognitif, aux stratégies affectives, aux stratégies de gestion et à la participation entre le groupe de 20 ans et plus et les trois autres groupes de sujets. Aux stratégies cognitives, la seule différence notée se situe entre le groupe des 20 ans et plus et celui des 18 ans. Les figures 4.13 et 4.14 comparent les moyennes obtenues par les sujets des divers groupes d'âge aux déterminants et aux indicateurs de la motivation scolaire.

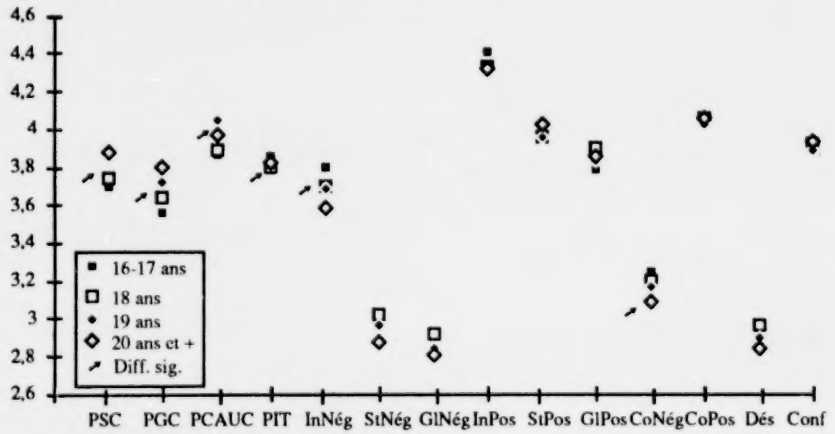


Fig. 4.13 - Comparaison des moyennes entre les sujets de divers groupes d'âge pour les déterminants de la motivation scolaire.

À la figure 4.13, on constate que les groupes de sujets de 19 ans et de 20 ans et plus se perçoivent plus compétents (PSC) que les groupes de 16-17 ans et de 18 ans. Ce sont cependant les sujets de 16-17 ans qui ont la perception la plus élevée de l'importance des tâches (PIT) à accomplir au cégep ; cette perception est d'ailleurs significativement différente de celle des trois autres groupes de sujets. On constate également que ce même groupe de sujets, les 16-17 ans, s'attribue plus les causes des situations négatives (InNég) de performance scolaire que les autres groupes de sujets.

Quant aux indicateurs de la motivation scolaire, on observe à la figure 4.14 que les sujets de 20 ans et plus manifestent un engagement cognitif (EC) plus grand et une participation (Par) aux

activités proposées par le professeur plus grande que les sujets des trois autres groupes. Ceci est également observable pour deux stratégies autorégulatrices reliées à l'engagement cognitif, soit les stratégies affectives (SATA) et les stratégies de gestion (SATG). Quant aux stratégies cognitives générales (SCG), on perçoit la nette différence entre le groupe des 20 ans et plus et celui des 18 ans.

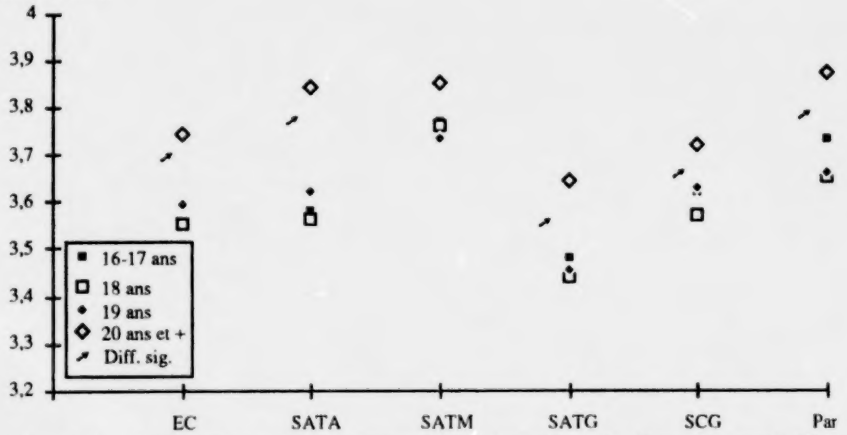


Fig. 4.14 - Comparaison des moyennes entre les sujets de divers groupes d'âge pour les indicateurs de la motivation scolaire.

4.2.3.3 LA LANGUE MATERNELLE DES CÉGÉPIENS ET LA MOTIVATION SCOLAIRE

Les résultats décrivant les déterminants et les indicateurs de la motivation des cégépiens en relation avec leur langue maternelle sont présentés au tableau 4.4. Les sujets pour l'étude de cette variable ont été divisés en deux sous-groupes : ceux dont la langue maternelle est le francais (N = 1227) et ceux dont la langue maternelle est autre que le français (N = 221).

Une brève analyse du tableau 4.4 permet de constater une différence significative entre les deux groupes, les francophones et les allophones, aux perceptions de sa compétence et à ses deux sous-échelles, aux perceptions de l'importance des tâches à accomplir au cégep, ainsi qu'à plusieurs sous-échelles reliées aux perceptions attributionnelles, soit aux dimensions interne, stable et globale négatives, à la dimension interne positive, à la combinaison des scores négatifs et positifs et à la cote de désespoir.

Tableau 4.4

Analyse de la variance, moyennes, écarts types et test de comparaison multiple, selon la langue maternelle des sujets, pour l'ensemble des mesures du TSIMS et du QACSS

	d.l.	F	P	M totale	M français	M autres
DÉTERMINANTS						
PERCEPTION DE SA COMPÉTENCE (PSC)	**1,1446**	**5,99**	**,015**	3,77	3,79	3,67
Perception globale de sa compétence (PGC)	**1,1446**	**3,88**	**,049**	3,67	3,68	3,58
Perception de sa compétence à acquérir des connaissances (PCAUC)	**1,1446**	**7,73**	**,006**	3,91	3,93	3,80
PERCEPTION DE L'IMPORTANCE DE LA TÂCHE (PIT)	**1,1446**	**7,98**	**,005**	3,85	3,83	3,95
PERCEPTIONS ATTRIBUTIONNELLES						
Interne négatif (IntNég)	**1,1353**	**10,01**	**,002**	3,69	3,72	3,52
Stable négatif (StNég)	**1,1352**	**10,07**	**,002**	2,97	2,99	2,82
Global négatif (GlNég)	**1,1350**	**5,24**	**,022**	2,86	2,89	2,73
Interne positif (IntPos)	**1,1353**	**6,57**	**,011**	4,34	4,36	4,22
Stable positif (StPos)	1,1352	0,42	,517	3,97	3,98	3,94
Global positif (GlPos)	1,1353	3,77	,053	3,83	3,85	3,73
Combiné négatifs (CoNég)	**1,1353**	**17,55**	**<,001**	3,17	3,20	3,02
Combiné positifs (CoPos)	**1,1353**	**4,79**	**,029**	4,05	4,06	3,97
CPCN	1,1351	1,92	,166	0,88	0,86	0,94
Désespoir	**1,1350**	**9,67**	**,002**	2,92	2,94	2,78
Confiance	1,1352	2,36	,125	3,90	3,91	3,84
INDICATEURS						
ENGAGEMENT COGNITIF (EC)	**1,1446**	**11,43**	**,001**	3,62	3,60	3,73
Stratégies autorégulatrices de type affectif(SATA)	**1,1446**	**11,61**	**,001**	3,65	3,63	3,59
Stratégies autorégulatrices de type métacognitif(SATM)	1,1446	3,80	,051	3,78	3,76	3,87
Stratégies autorégulatrices de type gestion(SATG)	**1,1446**	**7,44**	**,007**	3,51	3,49	3,61
Stratégies cognitives générales(SCG)	**1,1446**	**8,67**	**,003**	3,63	3,62	3,74
PARTICIPATION (Par)	1,1446	0,77	,381	3,74	3,73	3,77

Relativement aux indicateurs de la motivation scolaire, des différences significatives sont observées entre les sujets dont la langue maternelle est le français et ceux dont elle ne l'est pas, pour l'engagement cognitif et ses quatre sous-échelles – les stratégies affectives, les stratégies métacognitives, les stratégies de gestion, les stratégies cognitives générales. Aucune différence n'est observée pour la participation. Les figures 4.15 et 4.16 comparent les moyennes obtenues

par les sujets divisés selon la variable langue maternelle aux déterminants et aux indicateurs de la motivation scolaire.

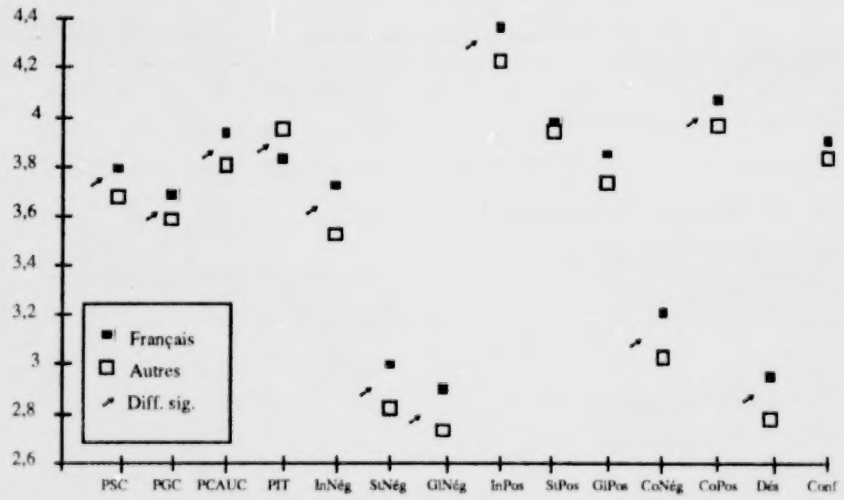


Fig. 4.15 - Comparaison des moyennes entre les sujets francophones et les sujets allophones pour les déterminants de la motivation scolaire.

À la figure 4.15, on constate que les cégépiens dont la langue maternelle est le français ont une perception plus élevée de leur compétence (PSC) que les cégépiens dont la langue maternelle n'est pas le français. On observe cependant que ces derniers ont une perception plus forte de l'importance des tâches (PIT) à accomplir au cégep que les sujets dont la langue maternelle est le français.

On voit de plus que les sujets dont la langue maternelle est le français s'attribuent avec plus d'intensité les causes des situations négatives (InNég) de performance scolaire et qu'ils perçoivent ces causes comme plus stables (StNég) et globales (GlNég) que les sujets dont la langue maternelle n'est pas le français. Ils s'attribuent également avec plus d'intensité les causes des situations positives (InPos) de performance scolaire. Ils ont également moins confiance que les causes des situations négatives de performance scolaire vont changer dans le

futur (cote de Dés élevée) et qu'elles ne se retrouveront pas dans d'autres situations de leur vie que les sujets dont la langue maternelle n'est pas le français .

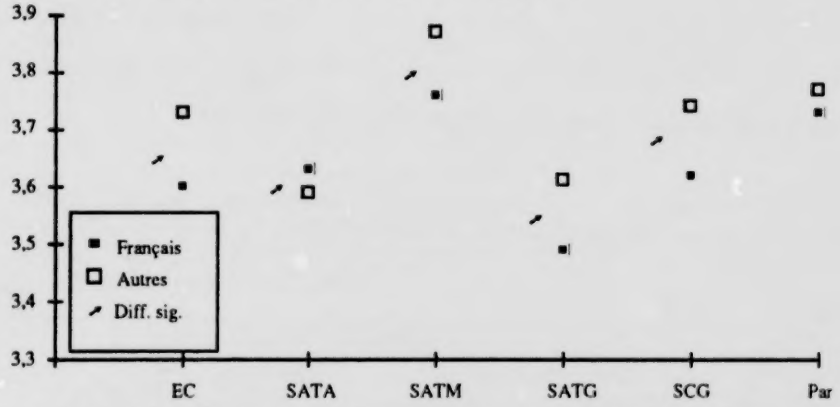


Fig. 4.16 - Comparaison des moyennes entre les sujets francophones et les sujets allophones pour les indicateurs de la motivation scolaire.

À la figure 4.16, on observe l'engagement cognitif (EC) plus grand des sujets dont la langue maternelle est autre que le français. Ceci est également observable pour trois stratégies autorégulatrices reliées à l'engagement cognitif, soit les stratégies métacognitives (SATM), les stratégies de gestion (SATG), les stratégies cognitives générales (SCG). Il semble important de noter l'inverse pour les stratégies affectives (SATA), ce sont alors les sujets dont la langue maternelle est le français qui utilisent avec plus d'intensité ce type de stratégies.

4.2.3.4 LE NOMBRE D'HEURES CONSACRÉES PAR LES CÉGÉPIENS AUX ÉTUDES ET LA MOTIVATION SCOLAIRE

Les analyses de la variance, selon le nombre d'heures hebdomadaires consacrées par les cégépiens à leurs études, pour l'ensemble des mesures du QACSS et du TSIMS, sont présentées au tableau 4.5. Les sujets sont divisés pour cette variable en quatre groupes, selon le nombre d'heures consacrées par semaine à leurs études, soit une à cinq heures, six à dix heures, onze à vingt heures et plus de vingt heures.

L'analyse du tableau 4.5 permet de constater une différence significative aux perceptions de sa compétence et aux perceptions globales de sa compétence entre les groupes de sujets qui consacrent plus de 20 heures par semaine à leurs études et les groupes qui leur consacrent 1 à 5

heures et 6 à 10 heures. Une différence est observée à la perception de sa compétence à acquérir et à utiliser des connaissances entre le groupe d'élèves qui consacrent plus de 20 heures à leurs études et ceux qui leur consacrent 1 à 5 heures. À la perception de l'importance de la tâche, une différence significative est observée entre le groupe de sujets qui consacrent 1 à 5 heures par semaine à leurs études et les trois autres groupes de sujets.

Tableau 4.5

Analyse de la variance, moyennes, écarts types et test de comparaison multiple, selon le nombre d'heures consacrées aux études, pour l'ensemble des mesures du TSIMS et du QACSS

	d.l.	F	P	M totale	Test de comparaison multiple selon le Student-Newman-Keuls Procedure					
DÉTERMINANTS						M	E.T.	(1)	(2)	(3) (4)
PERCEPTION DE SA COMPÉTENCE (PSC)	**3,1407**	**3,87**	**,009**	3,77	1 à 5 hres(1)	3,70	,67			
					6 à 10 hres(2)	3,73	,68			
					11 à 20 hres(3)	3,83	,64			
					+ de 20 hres(4)	3,87	,69	•	•	
Perception globale de sa compétence (PGC)	**3,1407**	**3,24**	**,021**	3,67	1 à 5 hres(1)	3,59	,75			
					6 à 10 hres(2)	3,62	,74			
					11 à 20 hres(3)	3,70	,72			
					+ de 20 hres(4)	3,79	,75	•	•	
Perception sa compétence à acquérir connaissances (PCAUC)	**3,1407**	**4,16**	**,006**	3,91	1 à 5 hres(1)	3,83	,66			
					6 à 10 hres(2)	3,87	,69			
					11 à 20 hres(3)	3,98	,64			
					+ de 20 hres(4)	3,97	,73	•		
PERCEPTION IMPORTANCE DE LA TÂCHE (PIT)	**3,1407**	**35,16**	**<,001**	3,84	1 à 5 hres(1)	3,62	,60			
					6 à 10 hres(2)	3,75	,57	•		
					11 à 20 hres(3)	3,95	,55	•	•	
					+ de 20 hres(4)	4,14	,53	•	•	•
PERCEPTIONS ATTRIBUTIONNELLES										
Interne négatif (IntNég)	3,1316	0,55	,650	3,69	1 à 5 hres(1)	3,72	,85			
					6 à 10 hres(2)	3,71	,78			
					11 à 20 hres(3)	3,67	,82			
					+ de 20 hres(4)	3,63	,99			
Stable négatif (StNég)	**3,1315**	**9,16**	**<,001**	2,97	1 à 5 hres(1)	3,13	,68			•
					6 à 10 hres(2)	3,01	,70			•
					11 à 20 hres(3)	2,85	,72			
					+ de 20 hres(4)	3,01	,80			•
Global négatif (GlNég)	3,1313	1,71	,164	2,86	1 à 5 hres(1)	2,97	,87			
					6 à 10 hres(2)	2,85	,89			
					11 à 20 hres(3)	2,81	,91			
					+ de 20 hres(4)	2,88	,88			
Interne positif (IntPos)	3,1316	1,52	,206	4,34	1 à 5 hres(1)	4,33	,75			
					6 à 10 hres(2)	4,29	,75			
					11 à 20 hres(3)	4,35	,73			
					+ de 20 hres(4)	4,45	,64			
Stable positif (StPos)	**3,1315**	**6,16**	**<,001**	3,97	1 à 5 hres(1)	3,86	,73			
					6 à 10 hres(2)	3,95	,69			
					11 à 20 hres(3)	3,98	,68			
					+ de 20 hres(4)	4,19	,75	•	•	•
Global positif (GlPos)	**3,1316**	**3,62**	**,013**	3,83	1 à 5 hres(1)	3,79	,81			
					6 à 10 hres(2)	3,78	,83			
					11 à 20 hres(3)	3,84	,82			
					+ de 20 hres(4)	4,04	,81	•	•	•
Combiné négatifs (CoNég)	**3,1316**	**4,77**	**,003**	3,17	1 à 5 hres(1)	3,28	,52			•
					6 à 10 hres(2)	3,19	,55			
					11 à 20 hres(3)	3,11	,57			
					+ de 20 hres(4)	3,17	,60			
Combiné positifs (CoPos)	**3,1316**	**5,14**	**,002**	4,05	1 à 5 hres(1)	3,99	,57			
					6 à 10 hres(2)	4,01	,60			
					11 à 20 hres(3)	4,06	,60			
					+ de 20 hres(4)	4,22	,61	•	•	•
CPCN	**3,1314**	**8,84**	**<,001**	0,87	1 à 5 hres(1)	0,72	,68			
					6 à 10 hres(2)	0,81	,69			
					11 à 20 hres(3)	0,95	,76	•	•	
					+ de 20 hres(4)	1,05	,76	•	•	

Tableau 4.5 (suite)

	d.l.	F	P	M totale	Test de comparaison multiple selon le Student-Newman-Keuls Procedure					
						M	E.T.	(1)	(2)	(3) (4)
Désespoir	3,1313	5,69	,001	2,92	1 à 5 hres(1)	3,05	,65			•
					6 à 10 hres(2)	2,93	,65			
					11 à 20 hres(3)	2,83	,69			
					+ de 20 hres(4)	2,94	,73			
Confiance	3,1315	5,86	,001	3,90	1 à 5 hres(1)	3,82	,65			
					6 à 10 hres(2)	3,86	,67			
					11 à 20 hres(3)	3,91	,66			
					+ de 20 hres(4)	4,11	,71	•	•	•
INDICATEURS						M	E.T.	(1)	(2)	(3) (4)
ENGAGEMENT COGNITIF (EC)	3,1407	129,01	<,001	3,62	1 à 5 hres(1)	3,19	,48			
					6 à 10 hres(2)	3,52	,46	•		
					11 à 20 hres(3)	3,78	,46	•	•	
					+ de 20 hres(4)	4,02	,48	•	•	•
Stratégies autorégulatrices de type affectif(SATA)	3,1407	76,08	<,001	3,65	1 à 5 hres(1)	3,27	,64			
					6 à 10 hres(2)	3,53	,61	•		
					11 à 20 hres(3)	3,81	,60	•	•	
					+ de 20 hres(4)	4,10	,59	•	•	•
Stratégies autorégulatrices de type métacognitif(SATM)	3,1407	63,04	<,001	3,78	1 à 5 hres(1)	3,32	,73			
					6 à 10 hres(2)	3,68	,74	•		
					11 à 20 hres(3)	3,96	,68	•	•	
					+ de 20 hres(4)	4,17	,68	•	•	•
Stratégies autorégulatrices de type gestion(SATG)	3,1407	127,35	<,001	3,50	1 à 5 hres(1)	3,01	,59			
					6 à 10 hres(2)	3,39	,54	•		
					11 à 20 hres(3)	3,69	,56	•	•	
					+ de 20 hres(4)	4,00	,58	•	•	•
Stratégies cognitives générales(SCG)	3,1407	63,27	<,001	3,63	1 à 5 hres(1)	3,27	,58			
					6 à 10 hres(2)	3,57	,54	•		
					11 à 20 hres(3)	3,77	,53	•	•	
					+ de 20 hres(4)	3,93	,54	•	•	•
PARTICIPATION (Par)	3,1407	57,41	<,001	3,74	1 à 5 hres(1)	3,42	,60			
					6 à 10 hres(2)	3,66	,54	•		
					11 à 20 hres(3)	3,86	,54	•	•	
					+ de 20 hres(4)	4,09	,52	•	•	•

Aux perceptions attributionnelles, des différences significatives sont observées à la dimension stable négative entre le groupe de sujets qui consacrent 11 à 20 heures par semaine à leurs études et les trois autres groupes de sujets. Des différences sont également constatées aux dimensions stable et globale positives, à la combinaison des scores positifs et à la cote de confiance entre le groupe de sujets qui consacrent plus de 20 heures par semaine à leur travail scolaire et les trois autres groupes de sujets. Finalement, une différence est notée à la combinaison des scores négatifs et à la cote de désespoir entre le groupe de sujets qui consacrent 1 à 5 heures par semaine à leurs études et le groupe qui leur consacre 11 à 20 heures.

Pour les indicateurs de la motivation scolaire, des différences significatives sont constatées à l'engagement cognitif, aux stratégies affectives, aux stratégies cognitives, aux stratégies

métacognitives et aux stratégies de gestion et à la participation entre tous les groupes de sujets, les uns par rapport aux autres. Les figures 4.17 et 4.18 illustrent l'ensemble de ces données entre les déterminants et les indicateurs de la motivation scolaire et le nombre d'heures consacrées aux études hebdomadairement.

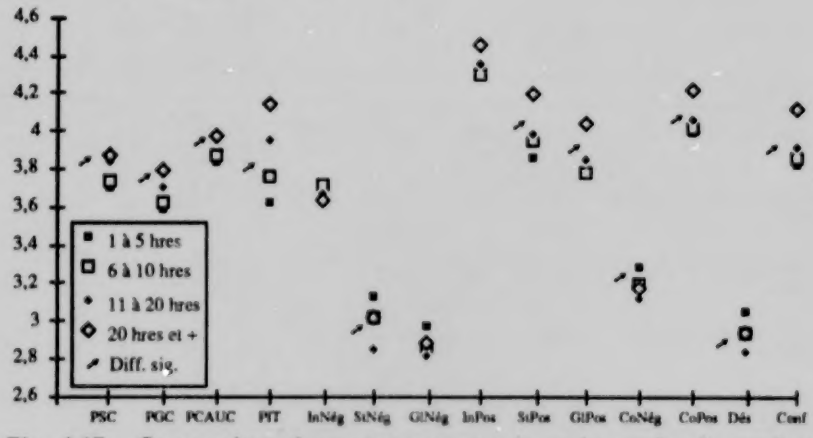


Fig. 4.17 - Comparaison des moyennes entre les sujets, selon le nombre d'heures consacrées hebdomadairement aux études, pour les déterminants de la motivation scolaire.

À la figure 4.17, on constate que les groupes de sujets qui consacrent plus de 20 heures par semaine à leurs études se perçoivent plus compétents (PSC) que les groupes de sujets qui leur consacrent 1 à 5 heures ou 6 à 10 heures par semaine. À la perception de l'importance de la tâche (PIT), on constate que le groupe de sujets qui consacrent 1 à 5 heures par semaine perçoit comme moins importantes les tâches à accomplir au cégep que les trois autres groupe de sujets. Cette différence est particulièrement marquée avec le groupe de sujets qui travaillent scolairement plus de 20 heures par semaine et le groupe qui travaille de 1 à 5 heures par semaine.

Ce dernier groupe de sujets, ceux qui allouent plus de 20 heures par semaine à leurs activités scolaires, perçoit les causes des situations positives de performance scolaire comme plus stables (StPos) et plus globales (GlPos) que les trois autres groupes de sujets. Il montre

également une cote de confiance (Conf) plus élevée. Il semble important de souligner que les sujets qui étudient entre 1 et 5 heures par semaine perçoivent avec une intensité plus grande que les autres groupes que les causes des situations négatives de performance scolaire seront présentes dans l'avenir. Ce groupe de sujets ainsi que ceux qui consacrent 6 à 10 heures par semaine à leurs études ont la perception de moins bien contrôler les causes des situations négatives que leurs collègues des deux autres groupes.

Quant aux indicateurs de la motivation scolaire, on observe à la figure 4.18 une différence marquée entre chaque groupe de sujets pour chaque indicateur. Ce qui signifie que l'engagement cognitif (EC) et la participation (Par) de chaque groupe aux activités proposées par le professeur sont directement proportionnels au nombre d'heures consacrées par semaine au travail scolaire. Ceci est également observable pour l'ensemble des stratégies autorégulatrices reliées à l'engagement cognitif. Chaque groupe semble donc avoir atteint un pallier différent d'engagement cognitif et de participation.

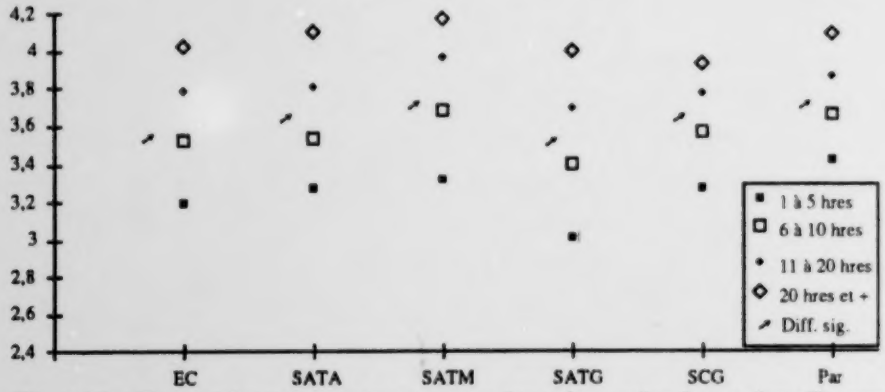


Fig. 4.18 - Comparaison des moyennes entre les sujets, selon le nombre d'heures consacrées hebdomadairement aux études, pour les indicateurs de la motivation scolaire.

4.2.3.5 LE NOMBRE D'HEURES CONSACRÉES PAR LES CÉGÉPIENS À UN EMPLOI RÉMUNÉRÉ ET LA MOTIVATION SCOLAIRE

Les données décrivant d'une façon générale les déterminants et les indicateurs de la motivation scolaire des cégépiens en relation avec le nombre d'heures qu'ils consacrent par semaine à un

emploi rémunéré sont présentées au tableau 4.6. Les sujets sont divisés pour cette variable en cinq groupes, selon le nombre d'heures consacrées par semaine à un emploi salarié, soit 21 heures et plus, 16 à 20 heures, 11 à 15 heures, 1 à 10 heures et aucune heure, donc, les sujets qui n'occupent aucun emploi rémunéré.

Tableau 4.6

Analyse de la variance, moyennes, écarts types et test de comparaison multiple, selon le nombre d'heures consacrées à un emploi, pour l'ensemble des mesures du TSIMS et du QACSS

	d.l.	F	P	M totale	Test de comparaison multiple selon le Student-Newman-Keuls Procedure seuil de signification ≤ 0,05						
DÉTERMINANTS						M	E.T.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
PERCEPTION DE SA COMPÉTENCE (PSC)	4,1443	0,36	,839	3,77	Travaille pas(1)	3,75	,67					
					1 à 10 h. (2)	3,79	,73					
					11 à 15 h. (3)	3,78	,62					
					16 à 20 h. (4)	3,78	,68					
					21 h. et +(5)	3,82	,68					
Perception globale de sa compétence (PGC)	4,1443	0,31	,874	3,67	Trav(aille pas1)	3,66	,73					
					1 à 10 h. (2)	3,67	,81					
					11 à 15 h. (3)	3,65	,69					
					16 à 20 h. (4)	3,68	,74					
					21 h. et +(5)	3,73	,75					
Perception de sa compétence à acquérir des connaissances (PCAUC)	4,1443	1,02	,394	3,91	Travaille pas(1)	3,87	,68					
					1 à 10 h. (2)	3,95	,71					
					11 à 15 h. (3)	3,96	,65					
					16 à 20 h. (4)	3,91	,67					
					21 h. et +(5)	3,94	,69					
PERCEPTION DE L'IMPORTANCE DE LA TÂCHE (PIT)	**4,1443**	**4,53**	**,001**	3,85	Travaille pas(1)	3,90	,56				*	*
					1 à 10 h. (2)	3,86	,61					*
					11 à 15 h. (3)	3,85	,59					*
					16 à 20 h. (4)	3,75	,61					
					21 h. et +(5)	3,72	,60					
PERCEPTIONS ATTRIBUTIONNELLES												
Interne négatif (IntNég)	4,1350	0,95	,433	3,69	Travaille pas(1)	3,67	,84					
					1 à 10 h. (2)	3,76	,77					
					11 à 15 h. (3)	3,63	,84					
					16 à 20 h. (4)	3,72	,89					
					21 h. et +(5)	3,74	,77					
Stable négatif (StNég)	4,1349	0,44	,782	2,97	Travaille pas(1)	2,95	,72					
					1 à 10 h. (2)	2,96	,73					
					11 à 15 h. (3)	2,99	,66					
					16 à 20 h. (4)	2,97	,69					
					21 h. et +(5)	3,04	,84					
Global négatif (GlNég)	4,1347	1,52	,194	2,86	Travaille pas(1)	2,89	,87					
					1 à 10 h. (2)	2,87	,88					
					11 à 15 h. (3)	2,80	,88					
					16 à 20 h. (4)	2,78	,92					
					21 h. et +(5)	3,00	,98					
Interne positif (IntPos)	4,1350	0,70	,589	4,34	Travaille pas(1)	4,33	,73					
					1 à 10 h. (2)	4,32	,73					
					11 à 15 h. (3)	4,41	,72					
					16 à 20 h. (4)	4,30	,76					
					21 h. et +(5)	4,34	,76					
Stable positif (StPos)	4,1349	0,60	,661	3,97	Travaille pas(1)	3,94	,71					
					1 à 10 h. (2)	4,01	,70					
					11 à 15 h. (3)	3,99	,68					
					16 à 20 h. (4)	3,97	,71					
					21 h. et +(5)	4,01	,71					
Global positif (GlPos)	**4,1350**	**2,67**	**,031**	3,83	Travaille pas(1)	3,78	,82					
					1 à 10 h. (2)	3,97	,71					
					11 à 15 h. (3)	3,81	,87					
					16 à 20 h. (4)	3,80	,86					
					21 h. et +(5)	3,92	,89					
Combiné négatifs (CoNég)	4,1350	1,04	,384	3,17	Travaille pas(1)	3,17	,57					
					1 à 10 h. (2)	3,20	,56					
					11 à 15 h. (3)	3,14	,52					
					16 à 20 h. (4)	3,16	,58					
					21 h. et +(5)	3,26	,57					

également une cote de confiance (Conf) plus élevée. Il semble important de souligner que les sujets qui étudient entre 1 et 5 heures par semaine perçoivent avec une intensité plus grande que les autres groupes que les causes des situations négatives de performance scolaire seront présentes dans l'avenir. Ce groupe de sujets ainsi que ceux qui consacrent 6 à 10 heures par semaine à leurs études ont la perception de moins bien contrôler les causes des situations négatives que leurs collègues des deux autres groupes.

Quant aux indicateurs de la motivation scolaire, on observe à la figure 4.18 une différence marquée entre chaque groupe de sujets pour chaque indicateur. Ce qui signifie que l'engagement cognitif (EC) et la participation (Par) de chaque groupe aux activités proposées par le professeur sont directement proportionnels au nombre d'heures consacrées par semaine au travail scolaire. Ceci est également observable pour l'ensemble des stratégies autorégulatrices reliées à l'engagement cognitif. Chaque groupe semble donc avoir atteint un pallier différent d'engagement cognitif et de participation.

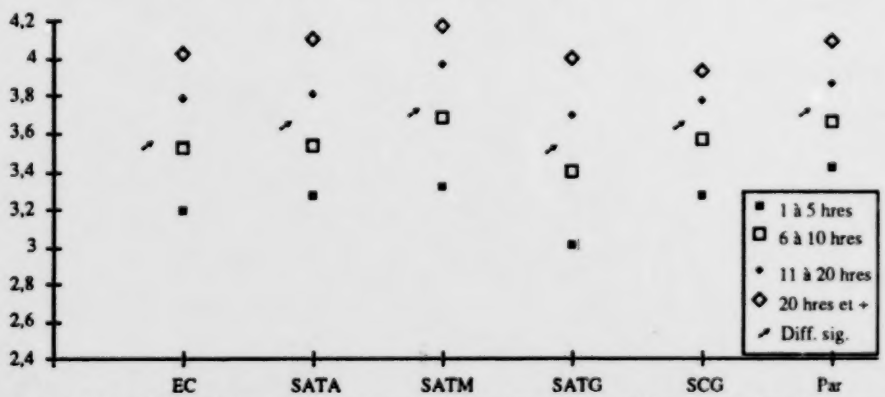


Fig. 4.18 - Comparaison des moyennes entre les sujets, selon le nombre d'heures consacrées hebdomadairement aux études, pour les indicateurs de la motivation scolaire.

4.2.3.5 LE NOMBRE D'HEURES CONSACRÉES PAR LES CÉGÉPIENS À UN EMPLOI RÉMUNÉRÉ ET LA MOTIVATION SCOLAIRE

Les données décrivant d'une façon générale les déterminants et les indicateurs de la motivation scolaire des cégépiens en relation avec le nombre d'heures qu'ils consacrent par semaine à un

emploi rémunéré sont présentées au tableau 4.6. Les sujets sont divisés pour cette variable en cinq groupes, selon le nombre d'heures consacrées par semaine à un emploi salarié, soit 21 heures et plus, 16 à 20 heures, 11 à 15 heures, 1 à 10 heures et aucune heure, donc, les sujets qui n'occupent aucun emploi rémunéré.

Tableau 4.6

Analyse de la variance, moyennes, écarts types et test de comparaison multiple, selon le nombre d'heures consacrées à un emploi, pour l'ensemble des mesures du TSIMS et du QACSS

	d.l.	F	P	M totale	Test de comparaison multiple selon le Student-Newman-Keuls Procedure seuil de signification ≤ 0,05						
DÉTERMINANTS						M	E.T.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
PERCEPTION DE SA COMPÉTENCE (PSC)	4,1443	0,36	,839	3,77	Travaille pas(1) 1 à 10 h. (2) 11 à 15 h. (3) 16 à 20 h. (4) 21 h. et +(5)	3,75 3,79 3,78 3,78 3,82	,67 ,73 ,62 ,68 ,68					
Perception globale de sa compétence (PGC)	4,1443	0,31	,874	3,67	Trav(aille pas1) 1 à 10 h. (2) 11 à 15 h. (3) 16 à 20 h. (4) 21 h. et +(5)	3,66 3,67 3,65 3,68 3,73	,73 ,81 ,69 ,74 ,75					
Perception de sa compétence à acquérir des connaissances (PCAUC)	4,1443	1,02	,394	3,91	Travaille pas(1) 1 à 10 h. (2) 11 à 15 h. (3) 16 à 20 h. (4) 21 h. et +(5)	3,87 3,95 3,96 3,91 3,94	,68 ,71 ,65 ,67 ,69					
PERCEPTION DE L'IMPORTANCE DE LA TÂCHE (PIT)	**4,1443**	**4,53**	**,001**	3,85	Travaille pas(1) 1 à 10 h. (2) 11 à 15 h. (3) 16 à 20 h. (4) 21 h. et +(5)	3,90 3,86 3,85 3,75 3,72	,56 ,61 ,59 ,61 ,60				•	• • •
PERCEPTIONS ATTRIBUTIONNELLES												
Interne négatif (IntNég)	4,1350	0,95	,433	3,69	Travaille pas(1) 1 à 10 h. (2) 11 à 15 h. (3) 16 à 20 h. (4) 21 h. et +(5)	3,67 3,76 3,63 3,72 3,74	,84 ,77 ,84 ,89 ,77					
Stable négatif (StNég)	4,1349	0,44	,782	2,97	Travaille pas(1) 1 à 10 h. (2) 11 à 15 h. (3) 16 à 20 h. (4) 21 h. et +(5)	2,95 2,96 2,99 2,97 3,04	,72 ,73 ,66 ,69 ,84					
Global négatif (GlNég)	4,1347	1,52	,194	2,86	Travaille pas(1) 1 à 10 h. (2) 11 à 15 h. (3) 16 à 20 h. (4) 21 h. et +(5)	2,89 2,87 2,80 2,78 3,00	,87 ,88 ,88 ,92 ,98					
Interne positif (IntPos)	4,1350	0,70	,589	4,34	Travaille pas(1) 1 à 10 h. (2) 11 à 15 h. (3) 16 à 20 h. (4) 21 h. et +(5)	4,33 4,32 4,41 4,30 4,34	,73 ,73 ,72 ,76 ,76					
Stable positif (StPos)	4,1349	0,60	,661	3,97	Travaille pas(1) 1 à 10 h. (2) 11 à 15 h. (3) 16 à 20 h. (4) 21 h. et +(5)	3,94 4,01 3,99 3,97 4,01	,71 ,70 ,68 ,71 ,71					
Global positif (GlPos)	**4,1350**	**2,67**	**,031**	3,83	Travaille pas(1) 1 à 10 h. (2) 11 à 15 h. (3) 16 à 20 h. (4) 21 h. et +(5)	3,78 3,97 3,81 3,80 3,92	,82 ,71 ,87 ,86 ,89					
Combiné négatifs (CoNég)	4,1350	1,04	,384	3,17	Travaille pas(1) 1 à 10 h. (2) 11 à 15 h. (3) 16 à 20 h. (4) 21 h. et +(5)	3,17 3,20 3,14 3,16 3,26	,57 ,56 ,52 ,58 ,57					

Tableau 4.6 (suite)

	d.l.	F	P	M totale	Test de comparaison multiple selon le Student-Newman-Keuls Procedure seuil de signification ≤ 0,05	M	E.T.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Combiné positifs (CoPos)	4,1350	1,19	,313	4,05	Travaille pas(1)	4,02	,59					
					1 à 10 h. (2)	4,10	,58					
					11 à 15 h. (3)	4,07	,58					
					16 à 20 h. (4)	4,03	,62					
					21 h. et +(5)	4,09	,62					
CPCN	4,1348	0,74	,564	0,88	Travaille pas(1)	0,85	,72					
					1 à 10 h. (2)	0,91	,76					
					11 à 15 h. (3)	0,93	,69					
					16 à 20 h. (4)	0,87	,77					
					21 h. et +(5)	0,84	,71					
Désespoir	4,1347	0,92	,451	2,91	Travaille pas(1)	2,92	,67					
					1 à 10 h. (2)	2,92	,68					
					11 à 15 h. (3)	2,89	,63					
					16 à 20 h. (4)	2,87	,69					
					21 h. et +(5)	3,02	,77					
Confiance	4,1349	1,91	,106	3,90	Travaille pas(1)	3,86	,67					
					1 à 10 h. (2)	3,99	,63					
					11 à 15 h. (3)	3,90	,67					
					16 à 20 h. (4)	3,88	,70					
					21 h. et +(5)	3,97	,67					
INDICATEURS												
ENGAGEMENT COGNITIF (EC)	4,1443	1,63	,164	3,62	Travaille pas(1)	3,64	,55					
					1 à 10 h. (2)	3,61	,56					
					11 à 15 h. (3)	3,65	,49					
					16 à 20 h. (4)	3,58	,47					
					21 h. et +(5)	3,53	,55					
Stratégies autorégulatrices de type affectif(SATA)	4,1443	0,70	,592	3,65	Travaille pas(1)	3,67	,68					
					1 à 10 h. (2)	3,64	,71					
					11 à 15 h. (3)	3,67	,61					
					16 à 20 h. (4)	3,61	,58					
					21 h. et +(5)	3,60	,66					
Stratégies autorégulatrices de type métacognitif(SATM)	4,1443	1,19	,311	3,78	Travaille pas(1)	3,81	,77					
					1 à 10 h. (2)	3,81	,79					
					11 à 15 h. (3)	3,79	,72					
					16 à 20 h. (4)	3,75	,68					
					21 h. et +(5)	3,66	,80					
Stratégies autorégulatrices de type gestion(SATG)	**4,1443**	**3,10**	**,015**	3,51	Travaille pas(1)	3,51	,65					•
					1 à 10 h. (2)	3,47	,64					
					11 à 15 h. (3)	3,58	,59					•
					16 à 20 h. (4)	3,47	,58					
					21 h. et +(5)	3,37	,67					
Stratégies cognitives générales(SCG)	4,1443	0,56	,691	3,63	Travaille pas(1)	3,65	,59					
					1 à 10 h. (2)	3,64	,60					
					11 à 15 h. (3)	3,65	,56					
					16 à 20 h. (4)	3,60	,55					
					21 h. et +(5)	3,58	,60					
PARTICIPATION (Par)	4,1443	1,04	,388	3,74	Travaille pas(1)	3,75	,59					
					1 à 10 h. (2)	3,74	,60					
					11 à 15 h. (3)	3,77	,55					
					16 à 20 h. (4)	3,68	,58					
					21 h. et +(5)	3,69	,61					

L'analyse du tableau 4.6 permet de constater que seulement trois différences significatives sont trouvées aux analyses de variance pour l'ensemble des mesures du TSIMS et du QACSS si l'on tient compte que les sujets occupent ou non un emploi rémunéré. La première différence a été constatée à la perception de l'importance de la tâche entre les sujets qui n'occupent pas d'emploi rémunéré et les deux groupes de sujets qui travaillent plus de 16 heures par semaine.

La deuxième différence a été décelée aux stratégies de gestion entre les groupes d'élèves qui ne travaillent pas et ceux qui travaillent entre 11 et 15 heures par semaine et le groupe d'élèves qui travaillent 21 heures et plus. Une troisième différence a été trouvée, lors de l'analyse de la variance, à la dimension globale positive, mais au test de comparaison multiple, aucune différence significative, à un seuil ≤0,05, n'a été observée entre les cinq groupes de sujets.

Les figures 4.19 et 4.20 comparent les moyennes obtenues par les divers groupes de sujets qui occupent ou non un emploi rémunéré pour les déterminants et les indicateurs de la motivation scolaire. Les perceptions attributionnelles ne sont pas illustrées à la figure 4.19 puisqu'aucune différence significative n'a été observée pour ce type de déterminant entre les cinq groupes de sujets.

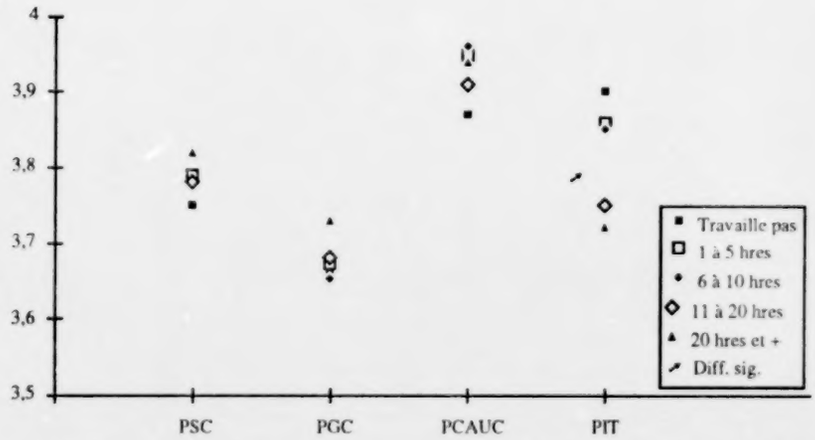


Fig. 4.19 - Comparaison des moyennes entre les sujets, selon le nombre d'heures consacrées hebdomadairement à un emploi rémunéré, pour les déterminants de la motivation scolaire.

À la figure 4.19, on constate que les groupes de sujets qui ne travaillent pas perçoivent les tâches à accomplir au cégep (PIT) comme plus importantes que ceux qui consacrent plus de 16 heures par semaine à un emploi rémunéré. On observe également que les élèves qui consacrent entre 1 et 15 heures par semaine à un emloi salarié perçoivent les tâches à accomplir au cégep

(PIT) comme plus importantes que ceux qui consacrent plus de 16 heures par semaine à un emploi rémunéré.

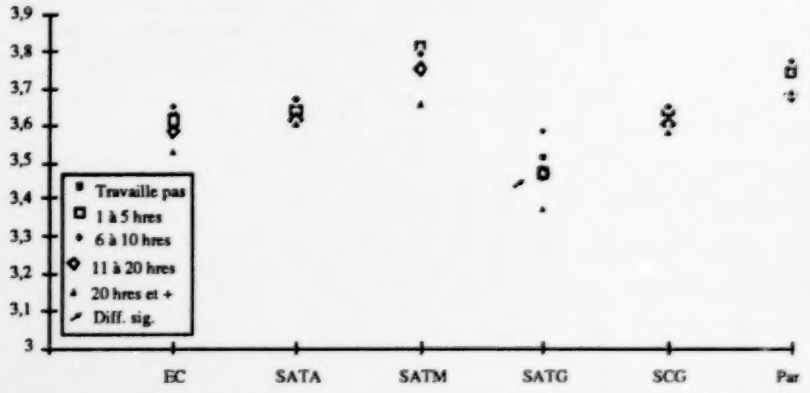


Fig. 4.20 - Comparaison des moyennes entre les sujets, selon le nombre d'heures consacrées hebdomadairement à un emploi rémunéré, pour les indicateurs de la motivation scolaire.

À la figure 4.20, on observe que les élèves qui consacrent entre 11 et 15 heures à un emploi rémunéré et ceux qui ne travaillent pas à l'extérieur durant leurs études utilisent plus de stratégies de gestion (SATG) que les élèves qui consacrent 21 heures et plus à un emploi rémunéré. Il semble cependant important de rappeler que l'écart entre les sous-groupes est plutôt faible comme cela était noté au tableau 4.6.

L'analyse des diverses variables intervenantes en relation avec les déterminants et les indicateurs de la motivation scolaire a indiqué l'existence de plusieurs différences significatives entre les sujets, selon les divers regroupements effectués, pour l'ensemble des mesures du TSIMS et du QACSS. Le tableau 4.7 résume, pour chaque variable intervenante étudiée dans cette section, les échelles et sous-échelles où ces différences ont été retrouvées.

Tableau 4.7

Matrice indiquant les différences significatives retrouvées pour diverses variables intervenantes

	Langue mat.	Sexe	Âge	Nombre d'hres d'étude	Nombre d'hres trav. ext.
DÉTERMINANTS					
PERCEPTION DE SA COMPÉTENCE (PSC)	X	X	X	X	
Perception globale de sa compétence (PGC)	X	X	X	X	
Perception de sa compétence à acquérir des connaissances (PCAUC)	X		X	X	
PERCEPTION DE L'IMPORTANCE DE LA TÂCHE (PIT)	X	X	X	X	X
PERCEPTIONS ATTRIBUTIONNELLES					
Interne négatif (IntNég)	X		X		
Stable négatif (StNég)	X		X	X	
Global négatif (GlNég)	X				
Interne positif (IntPos)	X				
Stable positif (StPos)				X	
Global positif (GlPos)				X	X
Combiné négatifs (CoNég)	X		X	X	
Combiné positifs (CoPos)	X			X	
CPCN			X	X	
Désespoir	X		X	X	
Confiance				X	
INDICATEURS					
ENGAGEMENT COGNITIF (EC)	X	X	X	X	
Stratégies autorégulatrices de type affectif(SATA)	X	X	X	X	
Stratégies autorégulatrices de type métacognitif(SATM)	X	X		X	
Stratégies autorégulatrices de type gestion(SATG)	X	X	X	X	X
Stratégies cognitives générales(SCG)	X	X	X	X	
PARTICIPATION (Par)		X	X	X	

4.2.4 LE RÉSUMÉ DES PRINCIPAUX RÉSUTATS TRAITANT DES VARIABLES INTERVENANTES ET DE LA MOTIVATION SCOLAIRE

En résumé, la description générale des déterminants et des indicateurs de la motivation scolaire en relation avec diverses variables intervenantes a montré que :

— les sujets masculins ont une perception plus élevée de leur compétence que les sujets féminins;

— les sujets féminins ont une perception plus forte de l'importance des tâches à accomplir au cégep que les sujets masculins;

— les sujets féminins montrent un engagement cognitif plus important, une utilisation des quatre stratégies autorégulatrices reliées à l'engagement cognitif ainsi qu'une participation aux activités proposées par le professeur plus grandes que les sujets masculins;

— les groupes de sujets de 19 ans et de 20 ans et plus se perçoivent plus compétents que les groupes de sujets de 16-17 ans et de 18 ans;

— les sujets de 16-17 ans ont la perception la plus élevée de l'importance des tâches à accomplir au cégep;

— les sujets de 16-17 ans s'attribuent plus les causes des situations négatives de performance scolaire que les autres groupes de sujets;

— les sujets de 20 ans et plus manifestent un engagement cognitif plus grand et une participation aux activités proposées par le professeur plus grande que les trois autres groupes de sujets ; ceci est également observable pour deux stratégies autorégulatrices reliées à l'engagement cognitif, soit les stratégies affectives et les stratégies de gestion;

— le groupe de sujets de 20 ans et plus utilise d'une façon significativement différente plus de stratégies cognitives générales que le groupe de sujets de 18 ans;

— les sujets dont la langue maternelle est le français ont une perception plus élevée de leur compétence que les sujets dont la langue maternelle n'est pas le français;

— les sujets dont la langue maternelle n'est pas le français ont une perception plus forte de l'importance des tâches à accomplir au cégep que les sujets dont la langue maternelle est le français;

— les sujets dont la langue maternelle est le français s'attribuent avec plus d'intensité les causes des situations négatives de performance scolaire et ils perçoivent ces causes comme plus stables et globales que les sujets dont la langue maternelle n'est pas le français ; ils s'attribuent également avec plus d'intensité les causes des situations positives de performance scolaire ; ils ont également moins confiance que les causes des situations négatives de performance scolaire vont changer dans le futur et qu'elles ne se retrouveront pas dans d'autres situations de leur vie que les sujets dont la langue maternelle n'est pas le français;

— les sujets dont la langue maternelle est autre que le français montrent un engagement cognitif plus grand que ceux dont la langue maternelle est le français ; ceci est également

observable pour trois stratégies autorégulatrices reliées à l'engagement cognitif, soit les stratégies métacognitives, les stratégies de gestion, les stratégies cognitives générales;

— les sujets dont la langue maternelle est le français utilisent plus les stratégies affectives que les sujets dont la langue maternelle est autre que le français;

— les groupes de sujets qui consacrent plus de 20 heures par semaine à leurs études se perçoivent plus compétents que les groupes de sujets qui leur consacrent 1 à 10 heures par semaine;

— le groupe de sujets qui consacrent 1 à 5 heures par semaine à leurs études perçoit comme moins importantes les tâches à accomplir au cégep que les trois autres groupes de sujets;

— les sujets qui allouent plus de 20 heures par semaine à leurs activités scolaires perçoivent les causes des situations positives de performance scolaire comme plus stables et plus globales que les trois autres groupes de sujets ; ils montrent également une cote de confiance plus élevée;

— les sujets qui étudient entre 1 et 5 heures par semaine perçoivent avec une intensité plus grande que les autres groupes que les causes des situations négatives de performance scolaire seront présentes dans l'avenir;

— l'engagement cognitif et la participation aux activités proposées par le professeur sont en relation inverse avec le nombre d'heures par semaine consacrées au travail scolaire ; ceci est également observable pour l'ensemble des stratégies autorégulatrices reliées à l'engagement cognitif;

— les groupes de sujets qui n'occupent pas un emploi rémunéré perçoivent les tâches à accomplir au cégep comme plus importantes que les sujets qui consacrent plus de 16 heures par semaine à un emploi rémunéré;

— les élèves qui consacrent entre 1 et 15 heures par semaine à un emploi salarié perçoivent les tâches à accomplir au cégep comme plus importantes que ceux qui consacrent plus de 16 heures par semaine à un emploi rémunéré;

— les élèves qui consacrent entre 11 et 15 heures à un emploi rémunéré et ceux qui ne travaillent pas à l'extérieur durant leurs études utilisent plus de stratégies de gestion que les élèves qui consacrent 21 heures et plus à un emploi rémunéré.

Nous rappelons au lecteur que la discussion des résultats est présentée au chapitre suivant.

4.3 LE SECTEUR D'ÉTUDES ET LA MOTIVATION SCOLAIRE

Cette partie décrit et compare les déterminants et les indicateurs de la motivation scolaire des cégépiens selon leur secteur d'études. À cet effet, les sujets sont répartis selon les deux secteurs d'études au collégial, le secteur préuniversitaire (ou général) et le secteur de la formation technique (ou professionnel).

La description générale de la motivation scolaire des sujets, selon leur secteur d'études, est basée, dans un premier temps, sur les moyennes et les écarts types obtenus par les sujets des trois groupes pour chaque mesure du TSIMS et du QACSS. Une analyse de la variance simple est effectuée pour avoir un indice de l'existence possible d'une différence significative entre les trois groupes pour chacune des dimensions étudiées. Si une différence significative est trouvée sur une dimension, un test de comparaison multiple est alors effectué dans le but d'établir entre quels groupes cette différence existe. Dans un deuxième temps, des analyses de la variance pour plans factoriels ont été réalisées afin de vérifier l'effet d'interaction entre le secteur et chacune des échelles du TSIMS et du QACSS.

4.3.1 LES DÉTERMINANTS ET LES INDICATEURS DE LA MOTIVATION SCOLAIRE ET LE SECTEUR D'ÉTUDES

L'analyse de la variance selon le secteur d'études, illustrée au tableau 4.8, indique des différences significatives entre les sujets des deux secteurs d'études à la perception de sa compétence et à sa sous-échelle la perception globale de sa compétence. Aucune différence significative entre les élèves des deux secteurs d'études n'a été constatée aux perceptions de l'importance de la tâche.

Aux perceptions attributionnelles, des différences significatives ont été trouvées, entre les sujets des deux secteurs d'études, aux dimensions interne, stable et globale négatives, à la combinaison des scores négatifs, à la cote de contrôle CPCN ainsi qu'à la cote de désespoir.

Tableau 4.8

Analyse de la variance, moyennes, écarts types et test de comparaison multiple, selon le secteur d'études de l'élève, pour l'ensemble des variables du TSIMS et du QACSS

	d.l.	F	P	M totale	M préuniv.	M tech.
DÉTERMINANTS						
PERCEPTION DE SA COMPÉTENCE (PSC)	**1,1446**	**14,74**	**,001**	3,77	3,71	3,85
Perception globale de sa compétence (PGC)	**1,1446**	**24,71**	**<,001**	3,67	3,58	3,77
Perception de sa compétence à acquérir des connaissances (PCAUC)	1,1446	3,05	,080	3,91	3,89	3,95
PERCEPTION DE L'IMPORTANCE DE LA TÂCHE (PIT)	1,1446	2,82	,093	3,85	3,87	3,82
PERCEPTIONS ATTRIBUTIONNELLES						
Interne négatif (IntNég)	**1,1353**	**4,34**	**,037**	3,69	3,73	3,64
Stable négatif (StNég)	**1,1352**	**12,27**	**,001**	2,97	3,03	2,89
Global négatif (GlNég)	**1,1350**	**14,20**	**<,001**	2,86	2,94	2,76
Interne positif (IntPos)	1,1353	0,12	,734	4,34	4,34	4,33
Stable positif (StPos)	1,1352	2,82	,094	3,97	3,94	4,01
Global positif (GlPos)	1,1353	0,09	,767	3,83	3,84	3,83
Combiné négatifs (CoNég)	**1,1353**	**20,73**	**<,001**	3,17	3,23	3,10
Combiné positifs (CoPos)	1,1353	0,16	,693	4,05	4,04	4,06
CPCN	**1,1351**	**14,56**	**<,001**	0,88	0,81	0,96
Désespoir	**1,1350**	**18,62**	**<,001**	2,92	2,99	2,83
Confiance	1,1352	0,49	,483	3,90	3,89	3,92
INDICATEURS						
ENGAGEMENT COGNITIF (EC)	**1,1446**	**7,80**	**,005**	3,62	3,58	3,62
Stratégies autorégulatrices de type affectif(SATA)	**1,1446**	**25,02**	**<,001**	3,65	3,58	3,75
Stratégies autorégulatrices de type métacognitif(SATM)	1,1446	0,00	,971	3,78	3,78	3,78
Stratégies autorégulatrices de type gestion(SATG)	**1,1446**	**7,43**	**,007**	3,51	3,47	3,56
Stratégies cognitives générales(SCG)	1,1446	1,87	,172	3,63	3,62	3,66
PARTICIPATION (Par)	**1,1446**	**9,08**	**,003**	3,74	3,70	3,79

Pour les indicateurs de la motivation scolaire, des différences significatives ont été observées à la participation et à l'engagement cognitif des sujets, en particulier aux stratégies affectives et aux stratégies de gestion. Les figures 4.21 et 4.22 comparent les moyennes obtenues par les sujets des deux secteurs pour les déterminants et les indicateurs de la motivation scolaire.

À la figure 4.21, on constate que les élèves du secteur technique montrent une perception de leur compétence (PSC) et une perception globale de leur compétence (PGC) significativement plus grandes que les élèves du secteur préuniversitaire. On note également, dans cette figure, que les élèves du secteur préuniversitaire s'attribuent avec plus d'intensité les causes des situations négatives (InNég) de performance scolaire et perçoivent ces causes comme plus stables (StNég) et plus globales (GlNég) que les élèves du secteur technique.

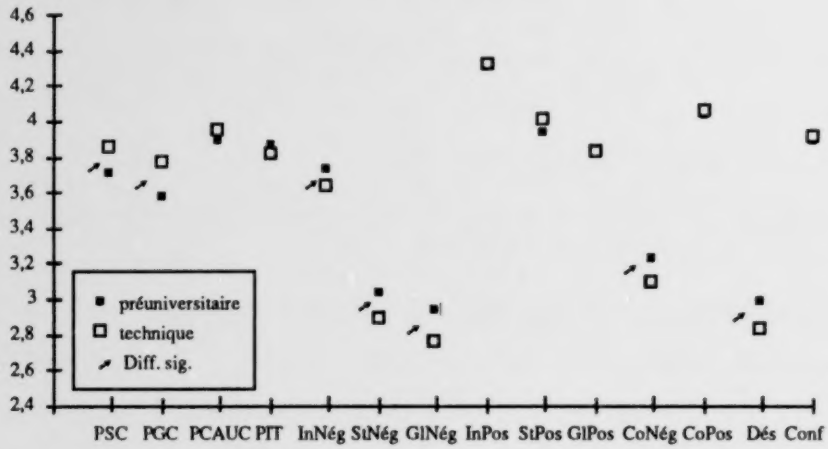


Fig. 4.21 - Comparaison des moyennes entre les groupes d'élèves selon le secteur d'études pour les déterminants de la motivation scolaire.

À la figure 4.22, on observe que la participation (Par) et l'engagement cognitif (EC) sont significativement plus grands chez les élèves du secteur technique. Le même phénomène est perceptible pour les stratégies affectives (SATA) et pour les stratégies de gestion (SATG).

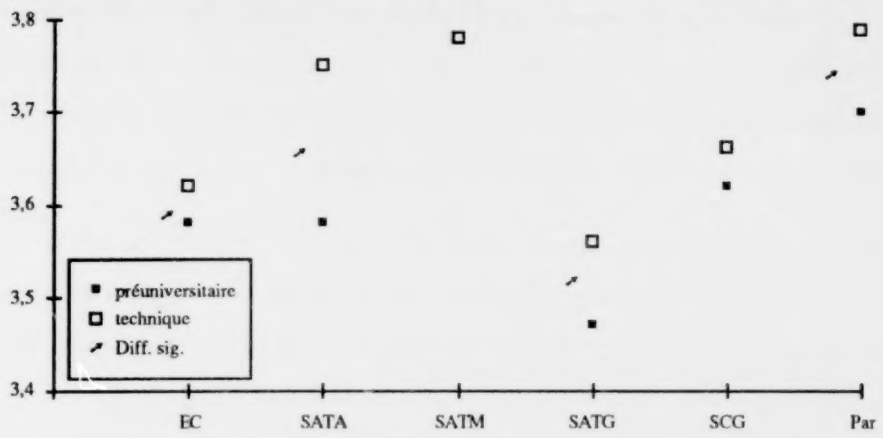


Fig. 4.22 - Comparaison des moyennes entre les groupes d'élèves selon leur secteur d'études pour les indicateurs de la motivation scolaire.

Ces différences étant identifiées entre les élèves des deux secteurs d'études, il semble important de poursuivre l'analyse et d'étudier si des différences sont aussi trouvées entre les sujets de première et de troisième session du secteur préuniversitaire, et entre les sujets de première, de troisième et de cinquième session du secteur technique.

4.3.1.1 LES DÉTERMINANTS ET LES INDICATEURS DE LA MOTIVATION SCOLAIRE ET LA SESSION D'ÉTUDES AU SECTEUR PRÉUNIVERSITAIRE

L'analyse de la variance au secteur préuniversitaire, entre les sujets de première et de troisième session, pour chaque déterminant et chaque indicateur de la motivation scolaire indique que des différences significatives ont été trouvées seulement aux déterminants de la motivation scolaire, en particulier à la perception de sa compétence et à ses deux sous-échelles, ainsi qu'à deux mesures reliées aux perceptions attributionnelles, la dimension interne négative et la combinaison des scores négatifs. Le tableau 4.9 illustre les résultats obtenus à l'analyse de la variance et au test de comparaison multiple pour chaque mesure du TSIMS et du QACSS.

Tableau 4.9

Analyse de la variance, moyennes, écarts types et test de comparaison multiple, selon la session d'études au secteur préuniversitaire, pour l'ensemble des variables du TSIMS et du QACSS

	d.l.	F	P	M totale	M 1re ses.	M 3e ses.
DÉTERMINANTS						
PERCEPTION DE SA COMPÉTENCE (PSC)	**1,680**	**17,89**	**<,001**	3,71	3,62	3,84
Perception globale de sa compétence (PGC)	**1,680**	**18,16**	**<,001**	3,58	3,48	3,73
Perception desa compétence à acquérir des connaissances (PCAUC)	**1,680**	**13,32**	**<,001**	3,87	3,80	3,99
PERCEPTION DE L'IMPORTANCE DE LA TÂCHE (PIT)	1,680	3,04	,082	3,89	3,92	3,84
PERCEPTIONS ATTRIBUTIONNELLES						
Interne négatif (IntNég)	**1,640**	**11,20**	**,001**	3,74	3,82	3,61
Stable négatif (StNég)	1,639	0,20	,656	3,03	3,04	3,01
Global négatif (GlNég)	1,639	1,37	,241	2,91	2,94	2,86
Interne positif (IntPos)	1,640	3,19	,074	4,36	4,40	4,30
Stable positif (StPos)	1,640	0,01	,936	3,95	3,95	3,94
Global positif (GlPos)	1,640	2,05	,152	3,84	3,80	3,89
Combiné négatifs (CoNég)	**1,640**	**6,14**	**,014**	3,23	3,27	3,16
Combiné positifs (CoPos)	1,640	0,01	,917	4,05	4,05	4,04
CPCN	1,639	2,89	,090	0,821	0,78	0,88
Désespoir	1,639	1,01	,315	2,97	2,99	2,94
Confiance	1,640	0,69	,406	3,89	3,87	3,92
INDICATEURS						
ENGAGEMENT COGNITIF (EC)	1,680	0,785	,376	3,59	3,58	3,61
Stratégies autorégulatrices de type affectif(SATA)	1,680	0,16	,691	3,58	3,57	3,59
Stratégies autorégulatrices de type métacognitif(SATM)	1,680	2,41	,121	3,80	3,76	3,85
Stratégies autorégulatrices de type gestion(SATG)	1,680	0,51	,475	3,48	3,47	3,50
Stratégies cognitives générales(SCG)	1,680	0,31	,575	3,62	3,61	3,63
PARTICIPATION (Par)	1,680	0,25	,615	3,71	3,72	3,69

La comparaison des moyennes obtenues par les sujets de première et de troisième session du secteur préuniversitaire aux déterminants de la motivation scolaire, illustrée à la figure 4.23, montre que les élèves de troisième session se perçoivent, d'une façon globale, plus compétents (PGC) que les élèves de première session ; ils se perçoivent également plus compétents pour

acquérir et utiliser des connaissances (PCAUC). On constate également dans cette figure que les élèves de première session s'attribuent plus les causes des situations négatives (InNég) de performance scolaire que les élèves de troisième session.

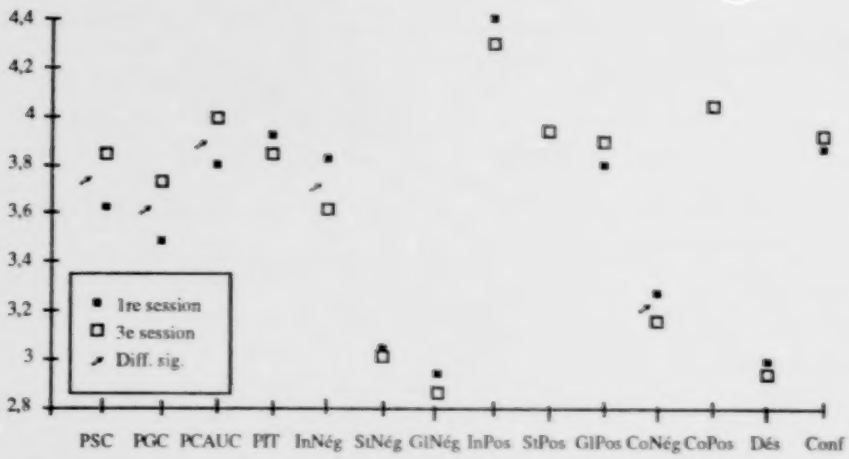


Fig. 4.23 - Comparaison des moyennes des élèves de première et de troisième session du secteur préuniversitaire pour les déterminants de la motivation scolaire.

4.3.1.2 LES DÉTERMINANTS ET LES INDICATEURS DE LA MOTIVATION SCOLAIRE ET LA SESSION D'ÉTUDES AU SECTEUR TECHNIQUE

Les résultats de l'analyse de la variance, tels qu'illustrés au tableau 4.10, pour l'ensemble des mesures du TSIMS et du QACSS montrent des différences significatives aux perceptions de sa compétence entre les élèves de troisième et de cinquième session et entre les élèves de première session du secteur technique ainsi qu'entre les élèves de cinquième session et les élèves de première session à la perception de l'importance de la tâche. Aux perceptions attributionnelles, des différences significatives ont été observées à la dimension globale positive et à la cote de confiance entre les sujets de troisième et de cinquième session et les sujets de première session. La différence perçue, lors de l'analyse de la variance, à la combinaison des scores positifs n'a pas été confirmée au test de comparaison multiple.

Tableau 4.10

Analyse de la variance, moyennes, écarts types et test de comparaison multiple, selon la session d'études au secteur technique, pour l'ensemble des variables du TSIMS et du QACSS

	d.l.	F	P	M totale	Test de comparaison multiple selon le Student-Newman-Keuls Procedure	M	E.T.	(1)	(2)	(3)
DÉTERMINANTS										
PERCEPTION DE SA COMPÉTENCE (PSC)	**2,464**	**5,29**	**,005**	3,82	1ère ses. (1)	3,72	,66			
					3e ses. (2)	3,88	,62	•		
					5e ses. (3)	3,93	,61	•		
Perception globale de sa compétence (PGC)	**2,464**	**5,57**	**<,005**	3,74	1ère ses. (1)	3,62	,70			
					3e ses. (2)	3,78	,64			
					5e ses. (3)	3,86	,49	•		
Perception de sa compétence à acquérir des connaissances (PCAUC)	**2,464**	**3,63**	**,027**	3,93	1ère ses. (1)	3,84	,69			
					3e ses. (2)	4,00	,60	•		
					5e ses. (3)	4,01	,67	•		
PERCEPTION DE L'IMPORTANCE DE LA TÂCHE (PIT)	**2,464**	**4,51**	**,012**	3,84	1ère ses. (1)	3,93	,60			
					3e ses. (2)	3,82	,58			
					5e ses. (3)	3,74	,67	•		
PERCEPTIONS ATTRIBUTIONNELLES										
Interne négatif (IntNég)	2,430	0,59	,554	3,66	1ère ses. (1)	3,61	,91			
					3e ses. (2)	3,67	,85			
					5e ses. (3)	3,72	,87			
Stable négatif (StNég)	2,430	1,56	,212	2,87	1ère ses. (1)	2,81	,75			
					3e ses. (2)	2,86	,74			
					5e ses. (3)	2,95	,78			
Global négatif (GlNég)	2,429	1,70	,185	2,77	1ère ses. (1)	2,70	1,01			
					3e ses. (2)	2,75	,94			
					5e ses. (3)	2,89	,91			
Interne positif (IntPos)	2,430	0,31	,733	4,35	1ère ses. (1)	4,33	,74			
					3e ses. (2)	4,40	,73			
					5e ses. (3)	4,35	,72			
Stable positif (StPos)	2,430	2,85	,059	4,02	1ère ses. (1)	3,93	,67			
					3e ses. (2)	4,09	,73			
					5e ses. (3)	4,08	,70			
Global positif (GlPos)	**2,430**	**4,47**	**,012**	3,83	1ère ses. (1)	3,69	,93			
					3e ses. (2)	3,98	,74	•		
					5e ses. (3)	3,92	,90	•		
Combiné négatifs (CoNég)	2,430	2,64	,073	3,10	1ère ses. (1)	3,04	,62			
					3e ses. (2)	3,09	,52			
					5e ses. (3)	3,19	,60			
Combiné positifs (CoPos)	**2,430**	**3,48**	**,032**	4,07	1ère ses. (1)	3,98	,60			
					3e ses. (2)	4,16	,60			
					5e ses. (3)	4,12	,63			
CPCN	2,429	0,99	,371	0,97	1ère ses. (1)	0,94	,75			
					3e ses. (2)	1,07	,67			
					5e ses. (3)	0,94	,81			
Désespoir	2,429	2,19	,113	2,82	1ère ses. (1)	2,76	,76			
					3e ses. (2)	2,80	,66			
					5e ses. (3)	2,92	,71			
Confiance	**2,430**	**4,79**	**,009**	3,92	1ère ses. (1)	3,81	,69			
					3e ses. (2)	4,04	,66	•		
					5e ses. (3)	4,00	,71	•		
INDICATEURS										
ENGAGEMENT COGNITIF (EC)	2,464	0,18	,832	3,68	1ère ses. (1)	3,67	,56			
					3e ses. (2)	3,70	,50			
					5e ses. (3)	3,67	,55			
Stratégies autorégulatrices de type affectif(SATA)	2,464	0,13	,870	3,77	1ère ses. (1)	3,78	,68			
					3e ses. (2)	3,78	,64			
					5e ses. (3)	3,74	,68			
Stratégies autorégulatrices de type métacognitif(SATM)	2,464	1,81	,166	3,79	1ère ses. (1)	3,73	,80			
					3e ses. (2)	3,91	,72			
					5e ses. (3)	3,78	,78			
Stratégies autorégulatrices de type gestion(SATG)	2,464	0,28	,758	3,57	1ère ses. (1)	3,58	,62			
					3e ses. (2)	3,60	,58			
					5e ses. (3)	3,55	,65			
Stratégies cognitives générales(SCG)	2,464	0,15	,863	3,67	1ère ses. (1)	3,65	,62			
					3e ses. (2)	3,67	,58			
					5e ses. (3)	3,69	,55			
PARTICIPATION (Par)	2,464	0,26	,770	3,80	1ère ses. (1)	3,79	,59			
					3e ses. (2)	3,82	,61			
					5e ses. (3)	3,78	,60			

La figure 4.24, comparant les moyennes obtenues par les élèves de première, de troisième et de cinquième session du secteur technique, illustre que les élèves de troisième et de cinquième session se perçoivent plus compétents (PSC) que les élèves de première session, en particulier pour acquérir et utiliser des connaissances (PCAUC). On constate également, dans cette figure, que les élèves de cinquième session perçoivent les tâches à accomplir au cégep (PIT) comme moins importantes que les élèves de première session. Aux perceptions attributionnelles, on observe la cote de confiance (Conf) nettement plus élevée des élèves de troisième et de cinquième session comparativement aux élèves de première session.

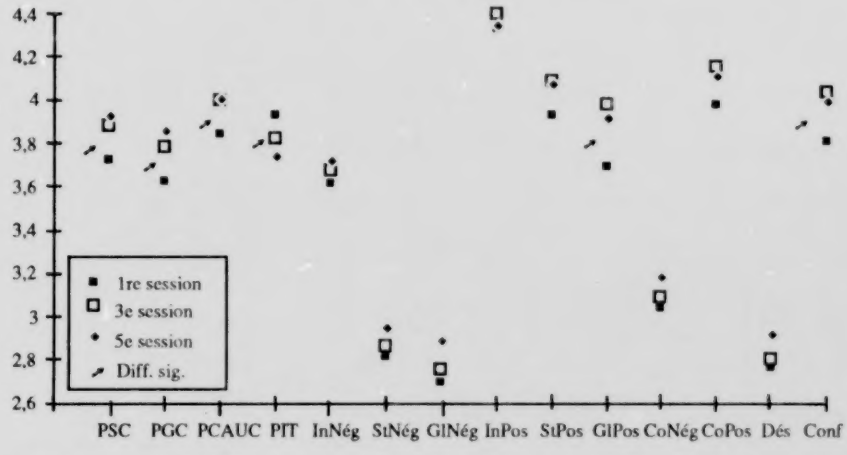


Fig. 4.24 - Comparaison des moyennes des élèves de première, de troisième et de cinquième session du secteur technique pour les déterminants de la motivation scolaire.

Les analyses de la variance simple sur chacune des mesures du TSIMS et du QACSS en fonction du secteur et de la session d'études ont donc indiqué l'existence de différences entre les élèves du secteur technique et les élèves du secteur préuniversitaire, et également entre les élèves de première et de troisième session du secteur préuniversitaire et entre les élèves de première, de troisième et de cinquième session du secteur technique. Il semble ainsi pertinent de poursuivre l'étude de la relation de la motivation scolaire et du secteur d'études. Dans ce but, des analyses de la variance simple pour plans factoriels ont été réalisées afin de vérifier si les différences

observées antérieurement entre les deux secteurs d'études sont fonction des variables intervenantes – sexe, âge, nombre d'heures consacrées aux études, nombre d'heures consacrées à un emploi rémunéré, nombre d'échecs et nombre de cours annulés ou abandonnés.

4.3.2 L'ANALYSE DE L'EFFET D'INTERACTION ENTRE LE SECTEUR D'ÉTUDES, DIVERSES VARIABLES INTERVENANTES ET LES MESURES DU TSIMS ET DU QACSS

L'analyse de l'effet d'interaction a été réalisée sur les grandes échelles du TSIMS, la perception de la compétence, la perception de la tâche, l'engagement cognitif et la participation, et sur les cotes de confiance, de désespoir et CPCN du QACSS. Ces cotes du QACSS ont été choisies car elles tiennent compte dans leur calcul des dimensions stable et globale pour les cotes de désespoir et de confiance et de l'ensemble des mesures du QACSS pour la cote CPCN.

Les données de l'analyse de l'effet d'interaction entre le secteur d'études et les diverses variables intervenantes énumérées plus haut montrent, tel que cela est illustré au tableau 4.11, que les différences observées aux perceptions de l'importance de la tâche et à l'engagement cognitif entre les deux secteurs d'études sont distinctes pour les sujets masculins et les sujets féminins. En effet, les sujets féminins des deux secteurs, comparativement aux garçons des deux secteurs d'études[1], perçoivent les tâches à accomplir au cégep comme plus importantes. Cependant, l'écart entre les filles et les garçons au secteur technique est plus important qu'au secteur préuniversitaire. De plus, les filles du secteur technique perçoivent les tâches à accomplir au cégep comme plus importantes que les filles au secteur préuniversitaire, et les garçons du secteur préuniversitaire perçoivent les tâches à accomplir au cégep comme plus importantes que les garçons du secteur technique. En ce qui a trait à l'engagement cognitif, les sujets féminins des deux secteurs d'études manifestent un engagement cognitif plus grand que

---

1 Le lecteur trouvera en Appendice Q le détail de toutes les données des analyses de variance simple pour plans factoriels.

les garçons des deux secteurs d'études. Il semble intéressant de souligner que les filles du secteur technique présentent un engagement cognitif plus grand que les filles du secteur préuniversitaire. Les garçons du secteur technique présentent aussi un engagement cognitif plus grand que les garçons du secteur préuniversitaire.

Tableau 4.11

Effet principal Secteur et tests de ses interactions avec les variables intervenantes

		SECTEUR X					
	Secteur	Sexe	Âge	Nombre hres d'étude	Trav. rémunéré	Nombre d'échecs	Nombre d'abandons
	p	p	p	p	p	p	p
PSC	<,001**	,086	,444	,400	,218	,152	,239
PIT	,093	**,007***	,936	,999	,276	,728	,825
EC	,005*	**,033***	,243	,612	,774	,734	,817
Par	,003**	,189	,798	,760	,278	,602	,215
CPCN	<,001**	,880	,499	,628	,260	,951	,642
Désespoir	<,001**	,229	,488	,613	**,024***	,148	,241
Confiance	,483	,616	,107	,127	,810	,117	,323

** p ≤,01 ; * p ≤,05

Des différences ont aussi été observées à la cote de désespoir entre les élèves des deux secteurs d'études selon le nombre d'heures consacrées à un emploi rémunéré. D'une façon générale, les élèves du secteur préuniversitaire qui occupent un emploi rémunéré présentent une cote de désespoir plus élevée que les élèves du secteur technique qui occupent également un emploi rémunéré. Au secteur préuniversitaire, ce sont les élèves qui travaillent plus de 20 heures par semaine qui présentent la plus forte cote de désespoir ; au secteur technique, ce sont les sujets qui travaillent de 1 à 10 heures par semaine, suivis de près par les élèves qui travaillent plus de 20 heures par semaine qui manifestent le moins de confiance que les causes des situations négatives de performance scolaire disparaîtront dans le futur et ne se retrouveront pas dans d'autres situations de leur vie.

Globalement, les résultats de l'analyse de l'effet d'interaction entre le secteur d'études et les variables intervenantes – sexe, âge, nombre d'heures d'étude, nombre d'heures allouées à un travail rémunéré, nombre d'échecs au collégial et nombre de cours abandonnés ou annulés – indiquent que des différences sont observées entre les deux secteurs, mais ces différences sont peu affectées par les variables intervenantes puisque très peu d'interactions significatives entre le secteur et les variables intervenantes ont été observées.

4.3.2.1 L'ANALYSE DE L'EFFET D'INTERACTION ENTRE LA PREMIÈRE ET LA TROISIÈME SESSION DU SECTEUR PRÉUNIVERSITAIRE, DIVERSES VARIABLES INTERVENANTES ET LES MESURES DU TSIMS ET DU QACSS

Les données de l'analyse de l'effet d'interaction entre les élèves de première et de troisième session d'études au secteur préuniversitaire et les diverses variables intervenantes – sexe, âge, nombre d'heures d'étude, nombre d'heures allouées à un travail rémunéré, nombre d'échecs au collégial et nombre de cours abandonnés ou annulés – illustrées au tableau 4.12 indiquent que les différences observées aux perceptions de sa compétence et aux perceptions de l'importance de la tâche entre les élèves de première et de troisième session du secteur préuniversitaire sont distinctes pour les élèves de ces sessions selon le nombre de cours annulés ou abandonnés.

Tableau 4.12
Effet principal Secteur préuniversitaire (sessions 1-3) et tests de ses interactions avec les variables intervenantes

		SECTEUR PRÉUNIVERSITAIRE X					
	SECTEUR PRÉUNIVERSITAIRE	Sexe	Âge	Nombre hres d'étude	Trav. rémunéré	Nombre d'échecs	Nombre d'abandons
	p	p	p	p	p	p	p
PSC	<,001**	,482	,653	,664	,370	,707	**,023***
PTI	,082	,263	,713	,391	,379	,070	**,030***
EC	,376	,108	**,043***	,722	,157	,082	,137
Par	,615	,987	**,012***	,272	,405	,323	,386
CPCN	,090	,451	,807	,392	,248	,839	,658
Désespoir	,315	,234	,956	,194	,111	,062	,891
Confiance	,406	,467	,838	,351	,800	**,009****	,887

** p ≤,01 ; * p ≤,05

Les données de l'effet principal Secteur préuniversitaire (sessions 1-3) et les tests de ses interactions avec les variables intervenantes ont indiqué que les différences observées aux perceptions de sa compétence entre les élèves de première et de troisième session du secteur préuniversitaire sont distinctes pour les élèves de ces sessions selon le nombre de cours annulés ou abandonnés[1]. L'analyse montre que les élèves de troisième session, qu'ils n'aient abandonné aucun cours ou qu'ils en aient abandonné un, deux ou plus de trois, se perçoivent en général plus compétents que les élèves de première session. En première et en troisième session, ce sont les élèves qui n'ont abandonné aucun cours qui se perçoivent comme plus compétents. Les élèves de première session qui ont abandonné ou annulé trois cours ou plus se perçoivent comme vraiment moins compétents que tous les autres groupes d'élèves.

Les données de l'effet principal Secteur préuniversitaire (sessions 1-3) et les tests de ses interactions avec les variables intervenantes ont indiqué également que les différences observées aux perceptions de l'importance de la tâche entre les élèves de première et de troisième session du secteur préuniversitaire sont distinctes pour les élèves de ces sessions selon le nombre de cours annulés ou abandonnés. Ce sont les élèves de première session qui n'ont annulé ou abandonné aucun cours et ceux qui ont annulé ou abandonné trois cours ou plus qui perçoivent les tâches à accomplir au cégep comme plus importantes. Ce sont les élèves de troisième session qui ont annulé ou abandonné trois cours ou plus qui perçoivent les tâches à accomplir au cégep comme moins importantes.

Les données de l'effet principal Secteur préuniversitaire (sessions 1-3) et les tests de ses interactions avec les variables intervenantes ont de plus indiqué que les différences observées à l'engagement cognitif et à la participation entre les élèves de première et de troisième session du secteur préuniversitaire sont distinctes, pour les élèves de première et de troisième session,

---

1 Le lecteur trouvera en Appendice Q le détail de toutes les données des analyses de variance simple pour plans factoriels. Depuis les changements au Régime pédagogique, survenus à l'automne 1992, les élèves peuvent, jusqu'au 20 septembre pour la première session, annuler des cours ; ils ne peuvent cependant comme auparavant abandonner des cours à la septième ou à la huitième semaine de cours.

selon l'âge des élèves. Ce sont les élèves de 20 ans et plus, tant en première qu'en troisième session, qui manifestent un engagement cognitif plus important et une participation plus importante. En troisième session, on constate que l'engagement et la participation sont fonction de l'âge : plus ils sont vieux, plus ils s'engagent et participent aux tâches proposées par le professeur. En première session, la situation est légèrement différente, ce sont les élèves de 20 ans et plus qui manifestent un engagement cognitif plus important et une participation plus importante, suivis ensuite, dans l' ordre, par les élèves de 16-17 ans, les élèves de 18 ans puis les élèves de 19 ans.

Finalement, les données de l'effet principal Secteur préuniversitaire (sessions 1-3) et les tests de ses interactions avec les variables intervenantes ont indiqué que les différences observées à la cote de confiance entre les élèves de première et de troisième session du secteur préuniversitaire sont dissemblables pour les élèves de ces sessions selon le nombre d'échecs qu'ils ont subis au cégep. Les données révèlent que ce sont les élèves de première session et de troisième session qui n'ont eu aucun échec qui présentent la cote de confiance la plus forte, et ce sont les élèves qui ont cumulé le plus d'échecs, tant en première qu'en troisième session, qui manifestent le moins de confiance que les causes des situations positives de performance scolaire se généraliseront à d'autres situations de performance scolaire ou à d'autres situations de leur vie.

4.3.2.2 L'ANALYSE DE L'EFFET D'INTERACTION ENTRE LA PREMIÈRE, LA TROISIÈME ET LA CINQUIÈME SESSION DU SECTEUR TECHNIQUE, DIVERSES VARIABLES INTERVENANTES ET LES MESURES DU TSIMS ET DU QACSS

Les données de l'analyse de l'effet d'interaction entre la session d'études au secteur technique et les diverses variables intervenantes – sexe, âge, nombre d'heures d'étude, nombre d'heures allouées à un travail rémunéré, nombre d'échecs au collégial et nombre de cours abandonnés ou annulés – illustrées au tableau 4.13 indiquent que les différences observées à la perception de sa compétence entre les élèves de première, de troisième et de cinquième session du secteur

technique sont distinctes pour les élèves de ces sessions selon le nombre d'heures par semaine qu'ils accordent à leurs études.

Les données révèlent que ce sont les élèves de troisième session qui consacrent plus de 20 heures par semaine à leurs études qui se perçoivent comme le plus compétents ; ils sont suivis de près par l'ensemble des élèves de cinquième session. Ce sont les élèves de première session qui se perçoivent comme le moins compétents, et ce sont les élèves de première session qui consacrent plus de 20 heures par semaine à leurs études qui se perçoivent comme le moins compétents.

Tableau 4.13
Effet principal Secteur technique (sessions 1-3-5) et tests de ses interactions avec les variables intervenantes

		SECTEUR TECHNIQUE X					
	Secteur technique	Sexe	Âge	Nombre hres d'étude	Trav. rémunéré	Nombre d'échecs	Nombre d'abandons
	p	p	p	p	p	p	p
PSC	**,005****	,455	,553	**,042***	,244	,155	,575
PIT	**,012***	,468	,597	,429	,118	,289	,861
EC	,832	,907	,212	,366	,714	,946	,992
Par	,770	,822	,386	,683	,438	,869	,276
CPCN	,371	,919	,781	,218	,181	**,035***	,998
Désespoir	,113	,110	,213	,334	**,014***	,114	,742
Confiance	**,009****	,567	,471	,507	,263	,343	,952

** p ≤,01 ; * p ≤,05

Les données de l'effet principal Secteur technique (sessions 1-3-5) et les tests de ses interactions avec les variables intervenantes ont également indiqué que les différences observées à la cote de contrôle CPCN entre les élèves de première, de troisième et de cinquième session du secteur technique sont dissemblables pour les élèves de ces sessions selon le nombre d'échecs qu'ils ont subis au cégep. Les données révèlent que ce sont les élèves de cinquième session qui ont eu un ou deux échecs qui présentent la cote de contrôle la plus forte, suivis de très près par les élèves de troisième session qui n'ont subi aucun échec. Ce sont finalement les élèves de première session qui ont subi des échecs qui présentent la cote de

contrôle la plus faible, suivis de près par les élèves de cinquième session qui ont cumulé plus de trois échecs. Fait surprenant, les élèves de troisième session qui ont eu plus de trois échecs présentent une cote de contrôle très satisfaisante.

Finalement, les données de l'effet principal Secteur technique (sessions 1-3-5) et les tests de ses interactions avec les variables intervenantes ont indiqué que les différences observées à la cote de désespoir entre les élèves de première, de troisième et de cinquième session du secteur technique sont dissemblables pour les élèves de ces sessions selon le nombre d'heures qu'ils consacrent à un emploi rémunéré. Les données révèlent que ce sont les élèves de cinquième session travaillant à l'extérieur entre 1 heure et 10 heures et entre 11 et 15 heures par semaine qui présentent la cote de désespoir la plus élevée. Ces groupes d'élèves sont suivis de près par les élèves de troisième session qui consacrent plus de 21 heures par semaine à un emploi rémunéré. Le groupe d'élèves qui perçoit le moins que les causes des situations négatives de performance scolaire se généraliseront à d'autres situations de performance scolaire ou à d'autres situations de leur vie sont les élèves de première session qui consacrent plus de 21 heures par semaine à un emploi rémunéré.

D'une façon générale, les résultats de l'analyse de l'effet d'interaction entre les sessions des deux secteurs d'études et les variables intervenantes – sexe, âge, nombre d'heures d'étude, nombre d'heures allouées à un travail rémunéré, nombre d'échecs au collégial et nombre de cours abandonnés ou annulés – indiquent que des différences sont observées entre les sessions des deux secteurs, mais ces différences sont peu affectées par les variables intervenantes puisque très peu d'interactions significatives entre les sessions des deux secteurs et les variables intervenantes ont été observées.

4.3.3 LE RÉSUMÉ DES PRINCIPAUX RÉSUTATS TRAITANT DU SECTEUR D'ÉTUDES ET DE LA MOTIVATION SCOLAIRE

Nous rappelons au lecteur que les résultats présentés dans cette section sont discutés au chapitre suivant. Afin d'en favoriser le rappel, nous les résumons brièvement dans cette partie.

En résumé, l'ensemble des analyses traitant de la motivation scolaire et du secteur d'étude ont montré que

pour la perception de sa compétence (PSC) :

— les élèves du secteur technique montrent une perception de leur compétence et une perception globale de leur compétence significativement plus grandes que les élèves du secteur préuniversitaire;

- au secteur préuniversitaire :
  - les élèves de troisième session se perçoivent, d'une façon globale, plus compétents que les élèves de première session;
  - les élèves de troisième session se perçoivent plus compétents pour acquérir et utiliser des connaissances que les élèves de première session;
  - les élèves de première session et de troisième session qui n'ont abandonné aucun cours se perçoivent plus compétents que les élèves qui ont abandonné ou annulé des cours;
  - les élèves de première session qui ont abandonné ou annulé au moins trois cours se perçoivent vraiment moins compétents que tous les autres groupes d'élèves;
- au secteur technique :
  - les élèves de troisième et de cinquième session se perçoivent plus compétents que les élèves de première session, en particulier pour acquérir et utiliser des connaissances;
  - les élèves de troisième et de cinquième session qui consacrent plus de 20 heures par semaine à leurs études se perçoivent plus compétents que les élèves qui étudient moins de 20 heures par semaine;
  - les élèves de première session qui consacrent plus de 20 heures par semaine à leurs études présentent la perception de leur compétence la plus faible;

pour la perception de l'importance de la tâche (PIT) :

— les sujets féminins des deux secteurs perçoivent les tâches à accomplir au cégep comme plus importantes que ne le font les garçons des deux secteurs d'études;

- comparativement aux filles du secteur préuniversitaire, les filles du secteur technique perçoivent les tâches à accomplir au cégep comme plus importantes;
- comparativement aux garçons du secteur technique, les garçons du secteur préuniversitaire perçoivent les tâches à accomplir au cégep comme plus importantes;

- au secteur préuniversitaire :
  - la perception de l'importance de la tâche est la plus forte chez les élèves de première session qui n'ont pas annulé ou qui n'ont pas abandonné de cours au cégep ainsi que chez les élèves qui ont annulé ou abandonné au moins trois cours;
  - la perception de l'importance de la tâche est la plus faible chez les élèves de troisième session qui ont annulé ou abandonné trois cours ou plus au cégep;
- au secteur technique :
  - les élèves de cinquième session perçoivent les tâches à accomplir au cégep comme moins importantes que les élèves de 1ère session;

pour les perceptions attributionnelles :

— les élèves du secteur préuniversitaire s'attribuent avec plus d'intensité les causes des situations négatives de performance scolaire et perçoivent ces causes comme plus stables et plus globales que les élèves du secteur technique;

- les élèves du secteur préuniversitaire qui occupent un emploi rémunéré présentent une cote de désespoir plus élevée que les élèves du secteur technique qui occupent également un emploi rémunéré;
- les élèves de première session s'attribuent plus les causes des situations négatives de performance scolaire que les élèves de troisième session;
- la cote de confiance est nettement plus élevée chez les élèves de troisième et de cinquième session que chez les élèves de première session;
- au secteur préuniversitaire :
  - ce sont les élèves qui travaillent plus de 20 heures par semaine qui présentent la plus forte cote de désespoir;
  - les élèves de première session et de troisième session qui n'ont subi aucun échec présentent la cote de confiance la plus forte;
  - les élèves qui ont cumulé le plus d'échecs, tant en première qu'en troisième session, manifestent le moins de confiance que les causes des situations positives de performance scolaire se généraliseront à d'autres situations de performance scolaire ou à d'autres situations de leur vie;

- au secteur technique :
  - les élèves qui travaillent de 1 à 10 heures par semaine, suivis de près par les élèves qui travaillent plus de 20 heures par semaine, manifestent le moins de confiance que les causes des situations négatives de performance scolaire disparaîtront dans le futur et ne se retrouveront pas dans d'autres situations de leur vie;
  - les élèves de cinquième session qui ont subi un ou deux échecs présentent la cote de contrôle la plus forte, suivis de très près par les élèves de troisième session qui n'ont eu aucun échec;
  - les élèves de première session qui ont subi des échecs présentent la cote de contrôle la plus faible, suivis de près par les élèves de cinquième session qui ont cumulé plus de trois échecs;
  - les élèves de troisième session qui ont eu plus de trois échecs présentent une cote de contrôle très satisfaisante;
  - les élèves de cinquième session consacrant entre 1 heure et 15 heures par semaine à un emploi rémunéré et les élèves de troisième session qui consacrent plus de 21 heures par semaine à un emploi rémunéré présentent la cote de désespoir la plus élevée;
  - les élèves de première session qui consacrent plus de 21 heures par semaines à un emploi rémunéré présentent la plus faible cote de désespoir;

pour l'engagement cognitif (EC) :

— les filles du secteur technique présentent un engagement cognitif plus grand que les filles du secteur préuniversitaire;

— les garçons du secteur technique présentent aussi un engagement cognitif plus grand que les garçons du secteur préuniversitaire;

- au secteur préuniversitaire :
  - les élèves de 20 ans et plus, tant en première qu'en troisième session manifestent l'engagement cognitif le plus important;
  - en troisième session, l'engagement cognitif est fonction de l'âge : plus les élèves sont vieux, plus ils s'engagent dans les tâches proposées par le professeur;
  - en première session, les élèves de 20 ans et plus manifestent l'engagement cognitif le plus élevé ; ils sont suivis ensuite, dans l'ordre, par les élèves de 16-17 ans, les élèves de 18 ans puis les élèves de 19 ans;

pour la participation (Par) :

— la participation est significativement plus grande chez les élèves du secteur technique que chez les élèves du secteur préuniversitaire;

- au secteur préuniversitaire :
  - les élèves de 20 ans et plus, tant en première qu'en troisième session, manifestent la participation aux tâches scolaires la plus importante;
  - en troisième session, la participation est fonction de l'âge : plus les élèves sont vieux, plus ils participent aux tâches proposées par le professeur;
  - en première session, les élèves de 20 ans et plus présentent la participation la plus élevée, suivis ensuite, dans l'ordre, par les élèves de 16-17 ans, les élèves de 18 ans puis les élèves de 19 ans.

4.4 LE FAMILLE DE PROGRAMMES ET LA MOTIVATION SCOLAIRE

Cette partie décrit et compare les déterminants et les indicateurs de la motivation scolaire des cégépiens selon leur famille de programmes d'études. Pour cette description et cette comparaison, les sujets sont répartis selon sept familles de programmes d'études au collégial : trois familles du secteur préuniversitaire – la familles des sciences de la nature (programmes des sciences de la santé, des sciences pures et appliquées), la famille des sciences humaines (programmes des sciences humaines, des sciences humaines avec mathématiques, des sciences humaines profil individu), la famille des lettres (programmes des lettres, des lettres et communication) – et quatre familles du secteur technique – la familles des techniques biologiques (programmes de soins infirmiers, des techniques de diététique, des techniques de radiodiagnostic, des techniques de réadaptation), la famille des techniques physiques (programmes des techniques de chimie analytique, des techniques du génie civil), la famille des techniques humaines (programme de techniques policières), la famille de l'administration (programmes des techniques administratives, des techniques de bureau, des techniques de l'informatique).

La description générale de la motivation scolaire des élèves selon leur famille de programmes est basée, dans un premier temps, sur les moyennes et les écarts types obtenus par les sujets des trois groupes pour chaque mesure du TSIMS et du QACSS. Dans un deuxième temps, des analyses de la variance pour plans factoriels ont été réalisées afin de vérifier l'effet d'interaction entre la famille de programmes et chacune des échelles du TSIMS et du QACSS.

4.4.1 LA DESCRIPTION GÉNÉRALE DE LA MOTIVATION SCOLAIRE DES CÉGÉPIENS SELON LEUR FAMILLE DE PROGRAMMES D'ÉTUDES

Pour les déterminants de la motivation scolaire, l'analyse de la variance selon la famille de programmes, illustrée au tableau 4.14, indique des différences significatives entre les élèves des diverses familles de programmes à la perception de l'importance de la tâche, à la perception de sa compétence et à sa sous-échelle, la perception globale de sa compétence.

Tableau 4.14

Analyse de la variance, moyennes, écarts types et test de comparaison multiple, selon la famille de programmes de l'élève, pour les déterminants de la motivation scolaire

	d.l.	F	P	M totale	Test de comparaison multiple selon le Student-Newman-Keuls Procedure seuil de signification ≤ 0,05								
DÉTERMINANTS						M	E.T.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
PERCEPTION DE SA COMPÉTENCE (PSC)	**6,1415**	**4,30**	**<,001**	3,78	Sc. nature (1)	3,71	,72							
					Sc. hum. (2)	3,69	,67							
					Lettres (3)	3,80	,68							
					Tech. bio.(4)	3,90	,64							
					Tech. phys.(5)	3,83	,67							
					Tech. hum. (6)	4,00	,62	*	*					
					Tech. adm. (7)	3,81	,61							
Perception globale de sa compétence (PGC)	**6,1415**	**6,47**	**<,001**	3,67	Sc. nature (1)	3,59	,79							
					Sc. hum. (2)	3,53	,75							
					Lettres (3)	3,63	,70							
					Tech. bio.(4)	3,83	,71	*	*					
					Tech. phys.(5)	3,74	,74							
					Tech. hum. (6)	3,92	,70	*	*	*				
					Tech. adm. (7)	3,72	,65							
Perception de sa compétence à acquérir des connaissances (PCAUC)	6,1415	1,69	,120	3,92	Sc. nature (1)	3,85	,73							
					Sc. hum. (2)	3,90	,65							
					Lettres (3)	3,93	,73							
					Tech. bio.(4)	3,98	,67							
					Tech. phys.(5)	3,93	,67							
					Tech. hum. (6)	4,08	,62							
					Tech. adm. (7)	3,92	,65							
PERCEPTION DE L'IMPORTANCE DE LA TÂCHE (PIT)	**6,1415**	**8,30**	**<,001**	3,85	Sc. nature (1)	3,98	,53			*	*		*	*
					Sc. hum. (2)	3,80	,57							
					Lettres (3)	3,81	,58							
					Tech. bio.(4)	3,98	,53			*	*		*	*
					Tech. phys.(5)	3,69	,62							
					Tech. hum. (6)	3,67	,61							
					Tech. adm. (7)	3,87	,61						*	*

Tableau 4.14 (suite)

	d.l.	F	P	M totale	Test de comparaison multiple selon le Student-Newman-Keuls Procedure							
						M	E.T.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
PERCEPTIONS ATTRIBUTIONNELLES														
Interne négatif (IntNég)	6,1325	1,82	,092	3,69	Sc. nature (1)	3,73	,80							
					Sc. hum. (2)	3,73	,76							
					Lettres (3)	3,74	,75							
					Tech. bio.(4)	3,54	,89							
					Tech. phys.(5)	3,57	,92							
					Tech. hum. (6)	3,68	,78							
					Tech. adm. (7)	3,74	,92							
Stable négatif (StNég)	**6,1324**	**3,40**	**,003**	2,97	Sc. nature (1)	3,00	,74							
					Sc. hum. (2)	3,04	,62							
					Lettres (3)	3,11	,72				•			
					Tech. bio.(4)	2,80	,78							
					Tech. phys.(5)	3,00	,67							
					Tech. hum. (6)	2,88	,75							
					Tech. adm. (7)	2,88	,76							
Global négatif (GlNég)	**6,1322**	**5,10**	**<,001**	2,86	Sc. nature (1)	3,02	,85				•		•	
					Sc. hum. (2)	2,85	,82				•			
					Lettres (3)	3,02	,84				•		•	
					Tech. bio.(4)	2,65	,95							
					Tech. phys.(5)	2,82	,92				•			
					Tech. hum. (6)	2,56	,95							
					Tech. adm. (7)	2,84	,93				•			
Interne positif (IntPos)	6,1325	0,68	,662	4,34	Sc. nature (1)	4,30	,69							
					Sc. hum. (2)	4,35	,75							
					Lettres (3)	4,45	,57							
					Tech. bio.(4)	4,29	,83							
					Tech. phys.(5)	4,35	,75							
					Tech. hum. (6)	4,32	,73							
					Tech. adm. (7)	4,34	,77							
Stable positif (StPos)	6,1324	0,87	,518	3,97	Sc. nature (1)	4,00	,73							
					Sc. hum. (2)	3,90	,66							
					Lettres (3)	3,97	,68							
					Tech. bio.(4)	4,03	,71							
					Tech. phys.(5)	3,97	,67							
					Tech. hum. (6)	4,01	,77							
					Tech. adm. (7)	4,02	,74							
Global positif (GlPos)	**6,1325**	**2,46**	**,022**	3,83	Sc. nature (1)	3,90	,75							
					Sc. hum. (2)	3,73	,80							
					Lettres (3)	3,98	,79							
					Tech. bio.(4)	3,79	,96							
					Tech. phys.(5)	3,90	,76							
					Tech. hum. (6)	3,94	,85							
					Tech. adm. (7)	3,74	,90							
Combiné négatifs (CoNég)	**6,1325**	**5,44**	**<,001**	3,17	Sc. nature (1)	3,25	,56				•	•		
					Sc. hum. (2)	3,21	,43				•			
					Lettres (3)	3,29	,54				•	•		
					Tech. bio.(4)	2,99	,60							
					Tech. phys.(5)	3,13	,56							
					Tech. hum. (6)	3,04	,56							
					Tech. adm. (7)	3,15	,62							
Combiné positifs (CoPos)	6,1325	0,88	,508	4,05	Sc. nature (1)	4,05	,58							
					Sc. hum. (2)	4,00	,57							
					Lettres (3)	4,13	,51							
					Tech. bio.(4)	4,03	,66							
					Tech. phys.(5)	4,08	,57							
					Tech. hum. (6)	4,10	,68							
					Tech. adm. (7)	4,03	,65							
Désespoir	**6,1322**	**5,08**	**<,001**	2,92	Sc. nature (1)	3,01	,66				•		•	
					Sc. hum. (2)	2,94	,59				•		•	
					Lettres (3)	3,07	,69				•		•	
					Tech. bio.(4)	2,73	,69							
					Tech. phys.(5)	2,91	,68							
					Tech. hum. (6)	2,72	,69							
					Tech. adm. (7)	2,86	,73							
Confiance	6,1324	1,38	,221	3,90	Sc. nature (1)	3,93	,65							
					Sc. hum. (2)	3,82	,63							
					Lettres (3)	3,97	,64							
					Tech. bio.(4)	3,91	,72							
					Tech. phys.(5)	3,94	,62							
					Tech. hum. (6)	3,97	,75							
					Tech. adm. (7)	3,88	,73							

Des différences significatives ont également été retrouvées aux perceptions attributionnelles, plus spécifiquement aux dimensions stable et globale négatives, à la combinaison des scores négatifs et à la cote de désespoir.

Pour les indicateurs de la motivation scolaire, des différences significatives ont été retrouvées à l'engagement cognitif et aux quatre stratégies qui y sont reliées, soit les stratégies affectives, métacognitives, de gestion et les stratégies cognitives générales. Des différences ont également été constatées à la participation. Le tableau 4.15 résume les données de l'analyse de la variance et les tests de comparaison multiple réalisées pour les indicateurs de la motivation scolaire.

Tableau 4.15

Analyse de la variance, moyennes, écarts types et test de comparaison multiple, selon la famille de programmes de l'élève, pour les indicateurs de la motivation scolaire

	d.l.	F	P	M totale		Test de comparaison multiple selon le Student-Newman-Keuls Procedure seuil de signification ≤ 0,05						
INDICATEURS						M	E.T.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
ENGAGEMENT COGNITIF (EC)	6,1415	8,45	<,001	3,62	Sc. nature (1)	3,62	,56							
					Sc. hum. (2)	3,56	,49							
					Lettres (3)	3,58	,53							
					Tech. bio.(4)	3,87	,46	•	•	•	•	•	•	
					Tech. phys.(5)	3,51	,56							
					Tech. hum. (6)	3,59	,53							
					Tech. adm. (7)	3,67	,49							
Stratégies autorégulatrices de type affectif(SATA)	6,1415	8,33	<,001	3,65	Sc. nature (1)	3,59	,67							
					Sc. hum. (2)	3,57	,64							
					Lettres (3)	3,58	,64							
					Tech. bio.(4)	3,98	,54	•	•	•	•	•	•	
					Tech. phys.(5)	3,64	,73							
					Tech. hum. (6)	3,68	,65							
					Tech. adm. (7)	3,70	,64							
Stratégies autorégulatrices de type métacognitif(SATM)	6,1415	4,33	<,001	3,78	Sc. nature (1)	3,92	,72		•					
					Sc. hum. (2)	3,69	,73							
					Lettres (3)	3,74	,82							
					Tech. bio.(4)	3,93	,69		•			•		
					Tech. phys.(5)	3,69	,82							
					Tech. hum. (6)	3,79	,72							
					Tech. adm. (7)	3,75	,75							
Stratégies autorégulatrices de type gestion(SATG)	6,1415	5,89	<,001	3,51	Sc. nature (1)	3,48	,69							
					Sc. hum. (2)	3,48	,60							
					Lettres (3)	3,42	,59							
					Tech. bio.(4)	3,74	,57	•	•	•	•	•	•	
					Tech. phys.(5)	3,42	,63							
					Tech. hum. (6)	3,43	,54							
					Tech. adm. (7)	3,60	,61							
Stratégies cognitives générales(SCG)	6,1415	9,67	<,001	3,64	Sc. nature (1)	3,65	,60					•		
					Sc. hum. (2)	3,58	,56					•		
					Lettres (3)	3,66	,58					•		
					Tech. bio.(4)	3,90	,53	•	•	•	•	•	•	
					Tech. phys.(5)	3,43	,59							
					Tech. hum. (6)	3,60	,62					•		
					Tech. adm. (7)	3,68	,53					•		
PARTICIPATION (Par)	6,1415	3,46	,002	3,74	Sc. nature (1)	3,69	,60							
					Sc. hum. (2)	3,69	,56							
					Lettres (3)	3,74	,56							
					Tech. bio.(4)	3,90	,53	•	•			•		
					Tech. phys.(5)	3,70	,64							
					Tech. hum. (6)	3,85	,53							
					Tech. adm. (7)	3,78	,59							

La figure 4.25 illustre la comparaison des moyennes obtenues par les élèves des différentes familles de programmes pour les déterminants de la motivation scolaire.

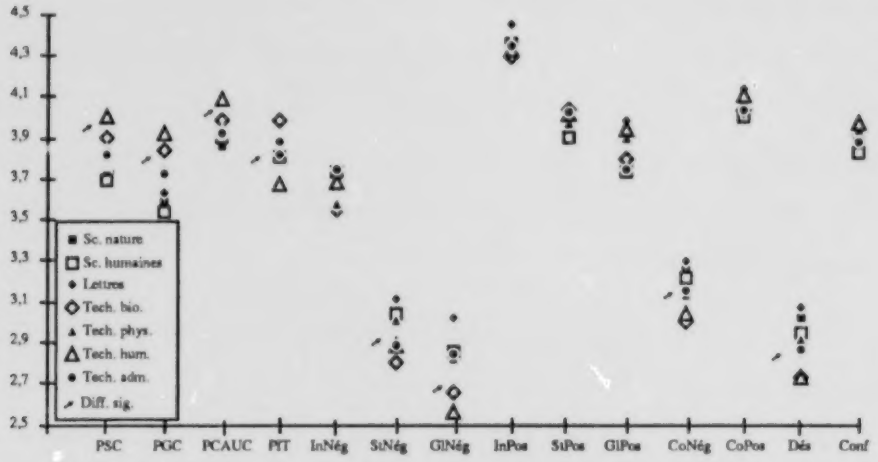


Fig. 4.25 - Comparaison des moyennes entre les groupes d'élèves selon la famille de programmes d'études pour les déterminants de la motivation scolaire.

On constate dans cette figure que les élèves de la famille des techniques humaines montrent une perception de leur compétence (PSC) significativement plus grande que les élèves de la famille des sciences humaines et des sciences de la nature. On perçoit également que les élèves des familles techniques humaines et techniques biologiques affichent une perception globale de leur compétence (PGC) significativement plus grande que les élèves des trois familles du secteur préuniversitaire.

On constate également, à la figure 4.25, que les élèves des familles des sciences de la nature, des techniques biologiques et des techniques de l'administration perçoivent les tâches à accomplir au cégep (PIT) comme significativement plus importantes que les élèves des familles des sciences humaines, des lettres, des techniques physiques et des techniques humaines.

Aux perceptions attributionnelles, on constate que les élèves de la famille des lettres perçoivent les causes des situations négatives de performance scolaire comme significativement plus

stables (StNég) que les élèves des techniques biologiques. On remarque aussi, à la dimension globale négative (GlNég), que les élèves des trois familles du secteur préuniversitaire et les élèves des techniques administratives et des techniques physiques perçoivent les causes des situations négatives de performance scolaire (CoNég) comme pouvant plus se généraliser à d'autres situations négatives de leur vie que les élèves des techniques humaines et biologiques. Finalement, à la cote de désespoir, on voit que les familles du secteur préuniversitaires présentent une cote de désespoir (Dés) significativement plus élevée que les élèves des techniques humaines et biologiques.

On observe, à la figure 4.26, comparant les moyennes entre les groupes d'élèves selon la famille de programmes d'études pour les indicateurs de la motivation scolaire, que l'engagement cognitif (EC) des élèves de la famille des techniques biologiques est significativement plus grand que celui des élèves de toutes les autres familles de programmes. Le même phénomène est perceptible pour les stratégies affectives (SATA), pour les stratégies de gestion (SATG) et pour les stratégies cognitives générales (SCG).

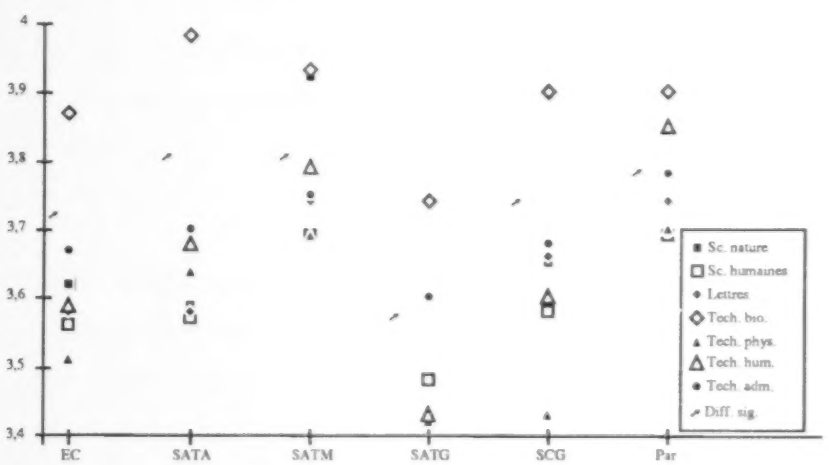


Fig. 4.26 - Comparaison des moyennes entre les groupes d'élèves selon la famille de programmes d'études pour les indicateurs de la motivation scolaire.

Pour ces dernières stratégies, les stratégies cognitives générales (SCG), on perçoit également un écart significatif entre les élèves des techniques physiques et l'ensemble des élèves des autres familles de programmes. Ce sont ces élèves des techniques physiques qui utilisent le moins – bien qu'ils en utilisent souvent, la moyenne étant de 3,43 – les stratégies cognitives générales.

Aux stratégies métacognitives (SATM), la seule différence notable se retrouve entre les élèves des familles des techniques biologiques et des sciences de la nature et les élèves des familles des sciences humaines et des techniques physiques. Les élèves de ces derniers groupes utilisent significativement moins de stratégies métacognitives que les élèves des deux autres familles de programmes, bien qu'ils en utilisent souvent, la moyenne étant de 3,93.

Finalement, à la participation (Par), on constate que les élèves des techniques biologiques participent plus aux activités scolaires proposées par le professeur que les élèves des sciences de la nature, des sciences humaines et des techniques physiques.

Les analyses de la variance simple sur chacune des mesures du TSIMS et du QACSS en fonction de la famille des programmes ont indiqué l'existence de différences entre les élèves des différentes familles de programmes. Il semble donc pertinent de poursuivre l'étude de la relation de la motivation scolaire et de la famille de programmes dans le but de vérifier si ces différences observées entre les familles de programmes sont fonction des variables intervenantes – sexe, âge, nombre d'heures consacrées aux études, nombre d'heures consacrées à un emploi rémunéré, nombre d'échecs et nombre de cours annulés ou abandonnés.

4.4.2 L'ANALYSE DE L'EFFET D'INTERACTION ENTRE LA FAMILLE DE PROGRAMMES, DIVERSES VARIABLES INTERVENANTES ET LES MESURES DU TSIMS ET DU QACSS

L'analyse de l'effet d'interaction a été effectuée sur les grandes échelles du TSIMS, la perception de la compétence, la perception de la tâche, l'engagement cognitif et la participation,

et sur les cotes de confiance, de désespoir et CPCN du QACSS. Ces cotes du QACSS ont été choisies car elles tiennent compte dans leur calcul des dimensions stable et globale pour les cotes de désespoir et de confiance, et de l'ensemble des mesures du QACSS pour la cote CPCN.

Les données de l'analyse de l'effet d'interaction entre la famille de programmes et les diverses variables intervenantes[1] – sexe, âge, nombre d'heures d'étude, nombre d'heures allouées à un travail rémunéré, nombre d'échecs au collégial et nombre de cours abandonnés ou annulés – montrent que d'une façon générale, tel que cela est illustré au tableau 4.16, des différences sont observées entre les familles de programmes, mais ces différences sont peu affectées par les variables intervenantes puisqu'une seule interaction significative entre les familles de programmes et les variables intervenantes a été observée. Cette interaction a été trouvée à la cote de confiance avec la variable intervenante nombre d'échecs cumulés depuis l'entrée au cégep.

Tableau 4.16

Effet principal Famille de programmes et tests de ses interactions avec les variables intervenantes

		FAMILLE DE PROGRAMMES X					
	Famille de programmes	Sexe	Âge	Nombre hres d'étude	Trav. rémunéré	Nombre d'échecs	Nombre d'abandons
	p	p	p	p	p	p	p
PSC	<,001**	,220	,936	,624	,481	,737	,915
PIT	<,001**	,763	,917	,382	,478	,530	,636
EC	<,001**	,102	,425	,132	,139	,214	,818
Par	,002**	,705	,986	,884	,154	,921	,458
CPCN	,003**	,978	,901	,746	,821	,393	,651
Désespoir	<,001**	,626	,642	,638	,196	,112	,637
Confiance	,221	,952	,660	,601	,877	,030*	,464

** p ≤,01 ; * p ≤,05

1 Le lecteur trouvera en Appendice R le détail des données des analyses de variance simple pour plans factoriels.

Les données de l'analyse de l'effet d'interaction entre la famille de programmes et les diverses variables intervenantes ont donc montré que les différences observées à la cote de confiance entre les familles de programmes sont distinctes pour les élèves selon le nombre d'échecs qu'ils ont cumulés depuis leur entrée au cégep. À la figure 4.27, on constate effectivement combien dans chaque famille de programmes les sujets perçoivent différemment les causes des situations positives de performance scolaire, lorsqu'on tient compte du nombre d'échecs cumulés depuis leur entrée au cégep. Ainsi, les élèves de la famille de l'administration qui ont eu un ou deux échecs au cégep présentent la plus faible cote de confiance ; par contre, ce sont les élèves de la famille des lettres et des techniques biologiques qui ont cumulé un ou deux échecs au cégep qui présentent la plus forte cote de confiance.

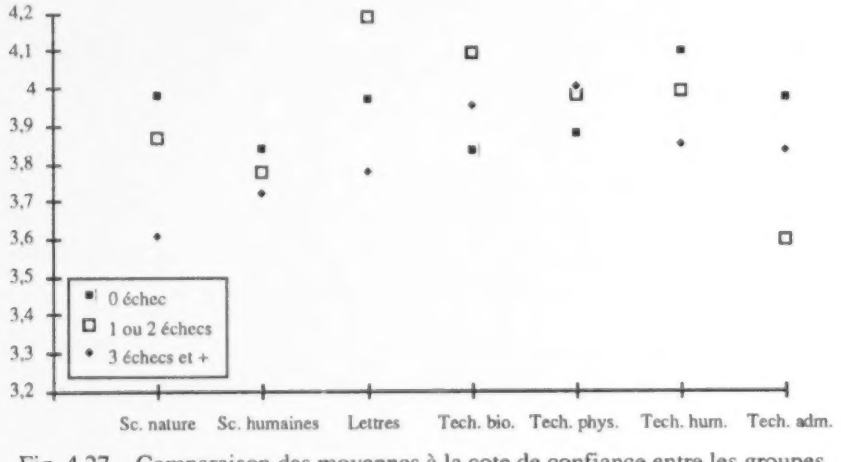


Fig. 4.27 – Comparaison des moyennes à la cote de confiance entre les groupes d'élèves selon la famille de programmes d'études et selon le nombre d'échecs cumulés depuis l'entrée au cégep.

La comparaison des moyennes indique également, tel que cela est illustré à la figure 4.27, que ce sont les élèves de la famille des sciences de la nature ayant cumulé trois échecs et plus au cégep qui présentent la deuxième plus faible cote de confiance. On note aussi que les élèves des sciences humaines qui n'ont subi aucun échec présentent une cote de confiance plus faible que la majorité des autres groupes de sujets, qu'ils aient cumulé ou non des échecs.

4.4.3 LE RÉSUMÉ DES PRINCIPAUX RÉSUTATS TRAITANT DE LA FAMILLE DE PROGRAMMES D'ÉTUDES ET DE LA MOTIVATION SCOLAIRE

En résumé, l'ensemble des analyses traitant de la motivation scolaire et de la famille de programmes a montré que

— les élèves de la famille des techniques humaines montrent une perception de leur compétence significativement plus grande que les élèves de la famille des sciences humaines et des sciences de la nature;

— les élèves des familles des sciences de la nature, des techniques biologiques et des techniques de l'administration perçoivent les tâches à accomplir au cégep comme significativement plus importantes que les élèves des familles des sciences humaines, des lettres, des techniques physiques et des techniques humaines;

— les élèves de la famille des lettres perçoivent les causes des situations négatives de performance scolaire comme significativement plus stables que les élèves des techniques biologiques;

— les élèves des trois familles du secteur préuniversitaire et les élèves des techniques administratives et des techniques physiques perçoivent les causes des situations négatives de performance scolaire comme pouvant plus se généraliser à d'autres situations négatives de leur vie que les élèves des techniques humaines et biologiques;

— les élèves des techniques biologiques présentent un écart significativement plus grand avec les élèves de toutes les autres familles de programmes à l'engagement cognitif, aux stratégies affectives, aux stratégies de gestion et aux stratégies cognitives générales;

— les élèves des techniques biologiques participent plus aux diverses activités scolaires que les élèves des sciences de la nature, des sciences humaines et des techniques physiques;

— des différences ont été observées entre les différentes familles de programmes, mais ces différences sont peu affectées par les variables intervenantes puisqu'une seule interaction significative entre les familles de programmes et les variables intervenantes a été observée. Cette interaction a été trouvée à la cote de confiance avec le nombre d'échecs cumulés depuis l'entrée au cégep.

4.5 LA RÉUSSITE SCOLAIRE ET LES DÉTERMINANTS ET LES INDICATEURS DE LA MOTIVATION SCOLAIRE

Cette partie décrit, compare et analyse les déterminants et les indicateurs de la motivation scolaire des cégépiens selon leur degré de réussite scolaire mesurée à l'aide de la cote du SRAM, de la moyenne des moyennes des notes à la première session et de la moyenne des moyennes des notes depuis l'entrée au cégep. Les sujets ont été partagés, rappelons-le, en trois groupes selon leur degré de réussite scolaire déterminée à l'aide de ces trois cotes.

Dans un premier temps, la description générale et la comparaison des déterminants et des indicateurs de la motivation scolaire des sujets faibles, moyens et forts scolairement est basée essentiellement sur les moyennes et les écarts types obtenus par les sujets des trois groupes pour chaque mesure du TSIMS et du QACSS. Une analyse de la variance simple est effectuée dans le but d'obtenir un indice de l'existence d'une différence significative entre les trois groupes pour chacune des dimensions étudiées. Si une différence significative est trouvée sur une dimension, un test de comparaison multiple est alors effectué pour établir entre quels groupes cette différence existe. Dans un deuxième temps, des analyses de la variance pour plans factoriels ont été réalisées afin de vérifier l'effet d'interaction entre la réussite scolaire à l'entrée au cégep, à la première session et au cégep et chacune des échelles du TSIMS et du QACSS. Finalement, dans un troisième temps, l'effet conjoint de la réussite scolaire, des familles de programmes, des variables intervenantes et des déterminants de la motivation scolaire a été évalué à l'aide de régressions multiples hiérarchiques où l'ordre d'entrée des variables était prédéterminé. Ces dernières analyses ont permis d'identifier les relations entre l'ensemble des variables étudiées.

4.5.1 LA DESCRIPTION GÉNÉRALE DES DÉTERMINANTS ET DES INDICATEURS DE LA MOTIVATION SCOLAIRE EN RELATION AVEC LA RÉUSSITE SCOLAIRE

La description générale des déterminants et des indicateurs de la motivation scolaire des élèves faibles, moyens et forts, basée sur les moyennes et les écarts types obtenus par les élèves des trois groupes pour chaque mesure du TSIMS et du QACSS, est subdivisée en trois parties. La première partie décrit les déterminants et les indicateurs de la motivation scolaire selon la réussite scolaire déterminée par la cote du SRAM. La deuxième décrit les déterminants et les indicateurs de la motivation scolaire selon la réussite scolaire déterminée par la moyennes des moyennes des notes à la première session au cégep et par la moyenne des moyennes des notes obtenues depuis l'entrée au cégep. La troisième partie compare les déterminants et les indicateurs de la motivation scolaire et la réussite scolaire selon la cote de réussite du secondaire et les cotes de réussite du collégial.

4.5.1.1 LES DÉTERMINANTS ET LES INDICATEURS DE LA MOTIVATION SCOLAIRE ET LA RÉUSSITE SCOLAIRE DÉTERMINÉE PAR LA COTE DU SRAM

Les résultats décrivant d'une façon générale les déterminants et les indicateurs de la motivation scolaire des cégépiens selon leur force scolaire à l'entrée au cégep sont présentés au tableau 4.17. Un examen rapide de ce tableau permet de constater, pour les déterminants de la motivation scolaire, une différence significative entre les élèves forts et les élèves moyens et faibles à la perception de sa compétence – et à ses sous-échelles – et à la perception de l'importance de la tâche. Aux perceptions attributionnelles, une différence significative est observée à la dimension globale positive et à la combinaison des scores positifs entre les élèves forts et les élèves faibles. Une différence significative est aussi notée, à la combinaison des scores négatifs, entre les groupes d'élèves forts et moyens et le groupe d'élèves faibles. Finalement, une différence significative est signalée à la cote de confiance entre les élèves forts et les groupes d'élèves moyens et faibles.

Tableau 4.17

Analyse de la variance, moyennes, écarts types et test de comparaison multiple selon la réussite scolaire au secondaire pour l'ensemble des variables du TSIMS et du QACSS

	d.l.	F	P	M totale	Test de comparaison multiple selon le Student-Newman-Keuls Procedure seuil de signification ≤ 0,05				
DÉTERMINANTS						M	E.T.	(1)	(2) (3)
PERCEPTION DE SA COMPÉTENCE (PSC)	**2,1217**	**10,93**	**<,001**	3,77	Faibles (1) Moyens (2) Forts (3)	3,69 3,73 3,92	,67 ,67 ,65	•	•
Perception globale de sa compétence (PGC)	**2,1217**	**9,81**	**<,001**	3,66	Faibles (1) Moyens (2) Forts (3)	3,58 3,61 3,81	,73 ,75 ,72	•	•
Perception de sa compétence à acquérir des connaissances (PCAUC)	**2,1217**	**9,78**	**<,001**	3,92	Faibles (1) Moyens (2) Forts (3)	3,82 3,89 4,05	,70 ,66 ,65	•	•
PERCEPTION DE L'IMPORTANCE DE LA TÂCHE (PIT)	**2,1217**	**5,97**	**,002**	3,84	Faibles (1) Moyens (2) Forts (3)	3,77 3,83 3,92	,60 ,56 ,57	•	•
PERCEPTIONS ATTRIBUTIONNELLES									
Interne négatif (IntNég)	2,1142	2,54	,079	3,71	Faibles (1) Moyens (2) Forts (3)	3,62 3,75 3,73	,92 ,80 ,74		
Stable négatif (StNég)	2,1141	0,92	,398	2,99	Faibles (1) Moyens (2) Forts (3)	2,94 3,01 3,01	,76 ,71 ,62		
Global négatif (GlNég)	2,1140	1,46	,234	2,87	Faibles (1) Moyens (2) Forts (3)	2,80 2,87 2,93	,98 ,88 ,82		
Interne positif (IntPos)	2,1142	0,01	,993	4,34	Faibles (1) Moyens (2) Forts (3)	4,34 4,34 4,33	,79 ,71 ,69		
Stable positif (StPos)	2,1141	2,86	,058	3,96	Faibles (1) Moyens (2) Forts (3)	3,92 3,94 4,04	,78 ,65 ,67		
Global positif (GlPos)	**2,1142**	**4,59**	**,010**	3,84	Faibles (1) Moyens (2) Forts (3)	3,74 3,83 3,94	,89 ,78 ,73	•	
Combiné négatifs (CoNég)	2,1142	2,95	,053	3,19	Faibles (1) Moyens (2) Forts (3)	3,12 3,21 3,22	,63 ,53 ,50	• •	
Combiné positifs (CoPos)	2,1142	2,50	,083	4,05	Faibles (1) Moyens (2) Forts (3)	4,00 4,04 4,10	,66 ,54 ,55	•	
CPCN	2,1141	0,68	,507	0,85	Faibles (1) Moyens (2) Forts (3)	0,88 0,83 0,88	,79 ,71 ,73		
Désespoir	2,1140	1,58	,207	2,93	Faibles (1) Moyens (2) Forts (3)	2,87 2,94 2,97	,74 ,66 ,60		
Confiance	2,1141	4,77	,009	3,90	Faibles (1) Moyens (2) Forts (3)	3,82 3,89 3,99	,73 ,61 ,63	•	•
INDICATEURS									
ENGAGEMENT COGNITIF (EC)	2,1217	2,56	,078	3,59	Faibles (1) Moyens (2) Forts (3)	3,58 3,56 3,64	,53 ,51 ,52		
Stratégies autorégulatrices de type affectif(SATA)	2,1217	2,36	,100	3,61	Faibles (1) Moyens (2) Forts (3)	3,67 3,57 3,63	,66 ,64 ,65		
Stratégies autorégulatrices de type métacognitif(SATM)	**2,1217**	**15,38**	**<,001**	3,75	Faibles (1) Moyens (2) Forts (3)	3,63 3,71 3,94	,79 ,74 ,94	•	•
Stratégies autorégulatrices de type gestion(SATG)	2,1217	0,60	,552	3,47	Faibles (1) Moyens (2) Forts (3)	3,49 3,46 3,50	,61 ,60 ,64		
Stratégies cognitives générales(SCG)	2,1217	1,80	,166	3,61	Faibles (1) Moyens (2) Forts (3)	3,59 3,60 3,67	,60 ,56 ,56		
PARTICIPATION (Par)	2,1217	2,15	,117	3,71	Faibles (1) Moyens (2) Forts (3)	3,74 3,68 3,75	,61 ,57 ,53		

L'étude des indicateurs de la motivation scolaire montre qu'une différence significative est observée uniquement aux stratégies autorégulatrices de type métacognitif. Cette différence est remarquée entre les élèves forts et les élèves moyens et faibles. La comparaison des moyennes des déterminants et des indicateurs de la motivation scolaire entre les groupes d'élèves faibles, moyens et forts est illustrée aux figures 4.28 et 4.29.

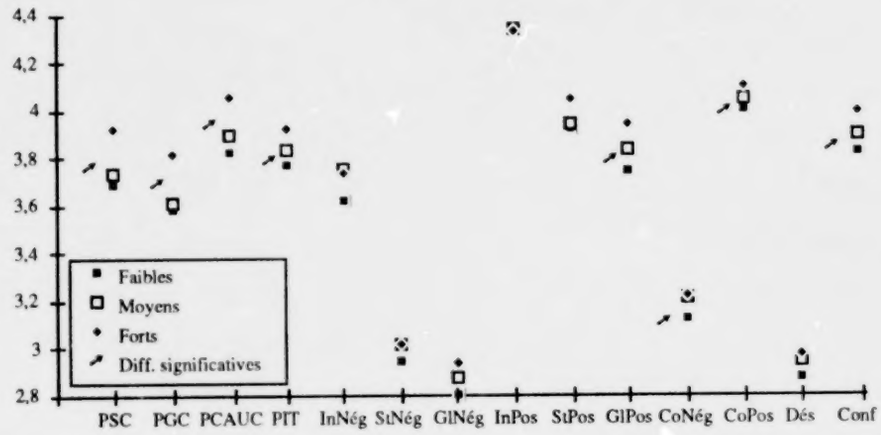


Fig. 4.28 – Comparaison des moyennes entre les groupes d'élèves selon leur réussite scolaire déterminée par la cote du SRAM pour les déterminants de la motivation scolaire.

Un examen sommaire de la figure 4.28 permet de constater l'intensité plus forte des élèves forts à la perception de sa compétence (PSC) – et à ses sous-échelles (PGC ET PCAUC) – et à la perception de l'importance de la tâche (PIT). Cette figure permet également de constater que les élèves forts ont plus confiance que les deux autres groupes d'élèves que les causes des situations positives de performance scolaire se retrouveront dans d'autres situations de leur vie (GlPos élevée, CoPos élevée et cote de confiance élevée).

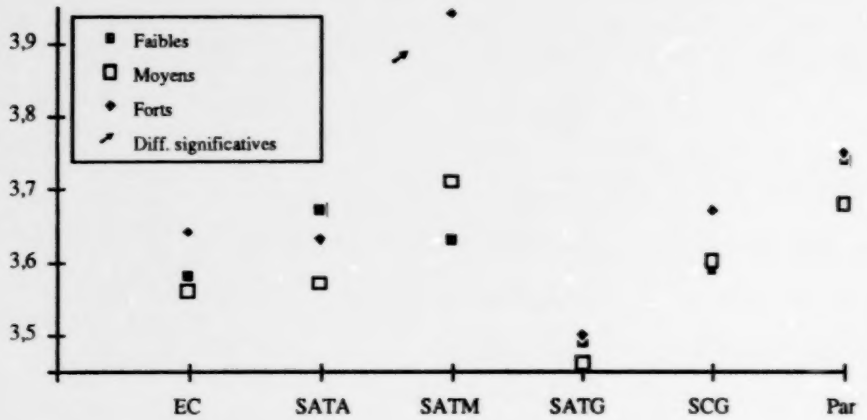


Fig. 4.29 – Comparaison des moyennes entre les groupes d'élèves selon leur réussite scolaire déterminée par la cote du SRAM pour les indicateurs de la motivation scolaire.

À la figure 4.29, on observe un écart marqué entre le groupe d'élèves forts et les groupes d'élèves moyens et faibles aux stratégies autorégulatrices de type métacognitif (SATM). On constate donc que les élèves forts utilisent plus de stratégies métacognitives que les groupes d'élèves moyens et faibles.

4.5.1.2 LES DÉTERMINANTS ET LES INDICATEURS DE LA MOTIVATION SCOLAIRE ET LA RÉUSSITE SCOLAIRE AU COLLÉGIAL

Cette partie décrit les déterminants et les indicateurs de la motivation scolaire en relation avec la réussite scolaire au collégial. Deux cotes de réussite au collégial sont utilisées, la moyenne des moyennes des notes à la première session et la moyenne des moyennes des notes depuis l'entrée au cégep. Les tableaux 4.18 et 4.19 présentent les diverses données de l'analyse de la variance.

Tableau 4.18

Analyse de la variance, moyennes, écarts types et test de comparaison multiple selon la réussite scolaire à la première session pour l'ensemble des variables du TSIMS et du QACSS

	d.l.	F	P	M totale	Test de comparaison multiple selon le Student-Newman-Keuls Procedure seuil de signification ≤ 0,05				
						M	E.T.	(1)	(2) (3)
DÉTERMINANTS									
PERCEPTION DE SA COMPÉTENCE (PSC)	**2,1315**	**125,03**	**<,001**	3,77	Faibles (1) Moyens (2) Forts (3)	3,44 3,73 4,19	,68 ,64 ,51	• •	• •
Perception globale de sa compétence (PGC)	**2,1315**	**136,64**	**<,001**	3,66	Faibles (1) Moyens (2) Forts (3)	3,28 3,61 4,18	,73 ,71 ,55	• •	• •
Perception de sa compétence à acquérir des connaissances (PCAUC)	**2,1315**	**77,39**	**<,001**	3,91	Faibles (1) Moyens (2) Forts (3)	3,64 3,88 4,26	,71 ,66 ,55	• •	• •
PERCEPTION DE L'IMPORTANCE DE LA TÂCHE (PIT)	**2,1315**	**10,80**	**<,001**	3,85	Faibles (1) Moyens (2) Forts (3)	3,77 3,83 3,97	,61 ,57 ,56	 •	 •
PERCEPTIONS ATTRIBUTIONNELLES									
Interne négatif (IntNég)	2,1233	1,14	,320	3,69	Faibles (1) Moyens (2) Forts (3)	3,75 3,67 3,67	,88 ,82 ,80	 	
Stable négatif (StNég)	2,1232	0,11	,899	2,97	Faibles (1) Moyens (2) Forts (3)	2,95 2,98 2,96	,78 ,68 ,72	 	
Global négatif (GlNég)	2,1230	0,46	,632	2,85	Faibles (1) Moyens (2) Forts (3)	2,82 2,86 2,88	,99 ,87 ,84	 	
Interne positif (IntPos)	2,1232	0,01	,992	4,34	Faibles (1) Moyens (2) Forts (3)	4,33 4,34 4,34	,81 ,72 ,68	 	
Stable positif (StPos)	**2,1231**	**12,58**	**<,001**	3,96	Faibles (1) Moyens (2) Forts (3)	3,86 3,94 4,12	,72 ,71 ,63	 •	 •
Global positif (GlPos)	**2,1232**	**9,77**	**<,001**	3,83	Faibles (1) Moyens (2) Forts (3)	3,69 3,83 3,98	,91 ,80 ,73	• •	• •
Combiné négatifs (CoNég)	2,1233	0,01	,989	3,17	Faibles (1) Moyens (2) Forts (3)	3,17 3,17 3,17	,63 ,53 ,55	 	
Combiné positifs (CoPos)	**2,1232**	**8,01**	**<,001**	4,04	Faibles (1) Moyens (2) Forts (3)	3,96 4,03 4,15	,63 ,59 ,53	 •	 •
CPCN	**2,1231**	**5,37**	**<,001**	0,87	Faibles (1) Moyens (2) Forts (3)	0,78 0,87 0,97	,79 ,71 ,73	 •	 •
Désespoir	2,1230	0,26	,773	2,91	Faibles (1) Moyens (2) Forts (3)	2,89 2,92 2,92	,72 ,65 ,67	 	
Confiance	**2,1231**	**6,19**	**<,001**	3,90	Faibles (1) Moyens (2) Forts (3)	3,77 3,88 4,05	,70 ,67 ,60	• •	 •
INDICATEURS									
ENGAGEMENT COGNITIF (EC)	**2,1315**	**40,34**	**<,001**	3,61	Faibles (1) Moyens (2) Forts (3)	3,44 3,59 3,80	,55 ,51 ,49	 •	 •
Stratégies autorégulatrices de type affectif(SATA)	**2,1315**	**31,56**	**<,001**	3,64	Faibles (1) Moyens (2) Forts (3)	3,47 3,61 3,86	,66 ,64 ,63	 •	 •
Stratégies autorégulatrices de type métacognitif(SATM)	**2,1315**	**31,05**	**<,001**	3,77	Faibles (1) Moyens (2) Forts (3)	3,55 3,76 4,00	,78 ,74 ,69	 •	 •
Stratégies autorégulatrices de type gestion(SATG)	**2,1315**	**28,10**	**<,001**	3,49	Faibles (1) Moyens (2) Forts (3)	3,31 3,49 3,67	,66 ,59 ,61	 •	 •
Stratégies cognitives générales(SCG)	**2,1315**	**23,72**	**<,001**	3,63	Faibles (1) Moyens (2) Forts (3)	3,51 3,61 3,80	,61 ,57 ,52	 •	 •
PARTICIPATION (Par)	**2,1315**	**32,70**	**<,001**	3,73	Faibles (1) Moyens (2) Forts (3)	3,55 3,73 3,91	,62 ,55 ,54	 •	 •

Tableau 4.19

Analyse de la variance, moyennes, écarts types et test de comparaison multiple selon la réussite scolaire au cégep pour l'ensemble des variables du TSIMS et du QACSS

	d.l.	F	P	M totale	Test de comparaison multiple selon le Student-Newman-Keuls Procedure seuil de signification ≤ 0,05					
						M	E.T.	(1)	(2)	(3)
DÉTERMINANTS										
PERCEPTION DE SA COMPÉTENCE (PSC)	**2,1430**	**113,31**	**<,001**	3,77	Faibles (1)	3,47	,70			
					Moyens (2)	3,73	,64	•		
					Forts (3)	4,16	,49	•	•	
Perception globale de sa compétence (PGC)	**2,1430**	**122,07**	**<,001**	3,67	Faibles (1)	3,32	,75			
					Moyens (2)	3,62	,71	•		
					Forts (3)	4,11	,53	•	•	
Perception de sa compétence à acquérir des connaissances (PCAUC)	**2,1430**	**71,65**	**<,001**	3,91	Faibles (1)	3,66	,75			
					Moyens (2)	3,87	,64	•		
					Forts (3)	4,23	,54	•	•	
PERCEPTION DE L'IMPORTANCE DE LA TÂCHE (PIT)	**2,1430**	**12,62**	**<,001**	3,85	Faibles (1)	3,76	,63			
					Moyens (2)	3,83	,57			
					Forts (3)	3,97	,54	•	•	
PERCEPTIONS ATTRIBUTIONNELLES										
Interne négatif (IntNég)	2,1339	1,23	,294	3,69	Faibles (1)	3,75	,90			
					Moyens (2)	3,66	,84			
					Forts (3)	3,68	,73			
Stable négatif (StNég)	2,1338	0,65	,937	2,97	Faibles (1)	2,97	,73			
					Moyens (2)	2,96	,72			
					Forts (3)	2,98	,69			
Global négatif (GlNég)	2,1336	0,01	,986	2,86	Faibles (1)	2,87	,93			
					Moyens (2)	2,86	,89			
					Forts (3)	2,87	,86			
Interne positif (IntPos)	2,1339	0,94	,391	4,34	Faibles (1)	4,32	,80			
					Moyens (2)	4,33	,75			
					Forts (3)	4,38	,64			
Stable positif (StPos)	**2,1338**	**14,57**	**<,001**	3,97	Faibles (1)	3,84	,77			
					Moyens (2)	3,95	,69	•		
					Forts (3)	4,13	,63	•	•	
Global positif (GlPos)	**2,1339**	**12,29**	**<,001**	3,83	Faibles (1)	3,71	,91			
					Moyens (2)	3,81	,82			
					Forts (3)	4,01	,71	•	•	
Combiné négatifs (CoNég)	2,1339	0,45	,635	3,17	Faibles (1)	3,20	,61			
					Moyens (2)	3,16	,55			
					Forts (3)	3,18	,54			
Combiné positifs (CoPos)	**2,1339**	**12,28**	**<,001**	4,05	Faibles (1)	3,96	,66			
					Moyens (2)	4,03	,58			
					Forts (3)	4,18	,52	•	•	
CPCN	**2,1337**	**8,89**	**<,001**	0,87	Faibles (1)	0,76	,76			
					Moyens (2)	0,87	,72	•		
					Forts (3)	1,00	,71	•	•	
Désespoir	2,1336	0,03	,967	2,92	Faibles (1)	2,92	,69			
					Moyens (2)	2,91	,67			
					Forts (3)	2,92	,67			
Confiance	**2,1238**	**17,47**	**<,001**	3,90	Faibles (1)	3,78	,73			
					Moyens (2)	3,88	,66	•		
					Forts (3)	4,07	,60	•	•	
INDICATEURS										
ENGAGEMENT COGNITIF (EC)	**2,1430**	**37,95**	**<,001**	3,62	Faibles (1)	3,47	,55			
					Moyens (2)	3,60	,51	•		
					Forts (3)	3,80	,48	•	•	
Stratégies autorégulatrices de type affectif(SATA)	**2,1430**	**19,94**	**<,001**	3,65	Faibles (1)	3,53	,68			
					Moyens (2)	3,63	,65	•		
					Forts (3)	3,83	,62	•	•	
Stratégies autorégulatrices de type métacognitif(SATM)	**2,1430**	**36,27**	**<,001**	3,78	Faibles (1)	3,59	,78			
					Moyens (2)	3,74	,74	•		
					Forts (3)	4,05	,67	•	•	
Stratégies autorégulatrices de type gestion(SATG)	**2,1430**	**27,43**	**<,001**	3,51	Faibles (1)	3,34	,68			
					Moyens (2)	3,51	,60	•		
					Forts (3)	3,68	,60	•	•	
Stratégies cognitives générales(SCG)	**2,1430**	**24,55**	**<,001**	3,63	Faibles (1)	3,50	,61			
					Moyens (2)	3,62	,57	•		
					Forts (3)	3,80	,53	•	•	
PARTICIPATION (Par)	**2,1430**	**34,66**	**<,001**	3,74	Faibles (1)	3,56	,64			
					Moyens (2)	3,74	,55	•		
					Forts (3)	3,91	,52	•	•	

L'examen des deux tableaux permet de constater une différence significative entre les élèves forts et moyens scolairement et les élèves faibles à la perception de sa compétence – et ses sous-échelles – et également à la perception de l'importance de la tâche.

Aux perceptions attributionnelles, les différences observées aux tableaux 4.18 et 4.19 se retrouvent aux mêmes mesures, soit aux dimensions stable et globale positives, à la combinaison des scores positifs et aux cotes CPCN et de confiance. Les différences sont toutes observées entre les élèves forts et les élèves faibles. À la première session, on note également une différence entre les élèves moyens et les élèves faibles à la dimension globale positive et à la cote de confiance. Lorsqu'on tient compte de l'ensemble des notes depuis l'entrée au cégep, des différences sont observées entre les élèves moyens et faibles à la dimension stable positive et aux cotes CPCN et de confiance. Ces deux dernières cotes illustrent la perception plus forte de contrôler les situations de performance scolaire des élèves moyens et forts.

L'étude des indicateurs de la motivation scolaire entre les deux cotes de réussite scolaire au cégep montre des résultats presque identiques relativement aux différences significatives. Effectivement, des différences sont observées à tous les indicateurs de la motivation scolaire entre les élèves forts et moyens et le groupe d'élèves faibles. Comme les données entre résultats obtenus pour les déterminants et les indicateurs aux deux cotes de réussite collégiale sont très semblables, seule la comparaison des moyennes des déterminants et des indicateurs de la motivation scolaire entre les groupes des élèves faibles, moyens et forts à la première session est illustrée aux figures 4.30 et 4.31.

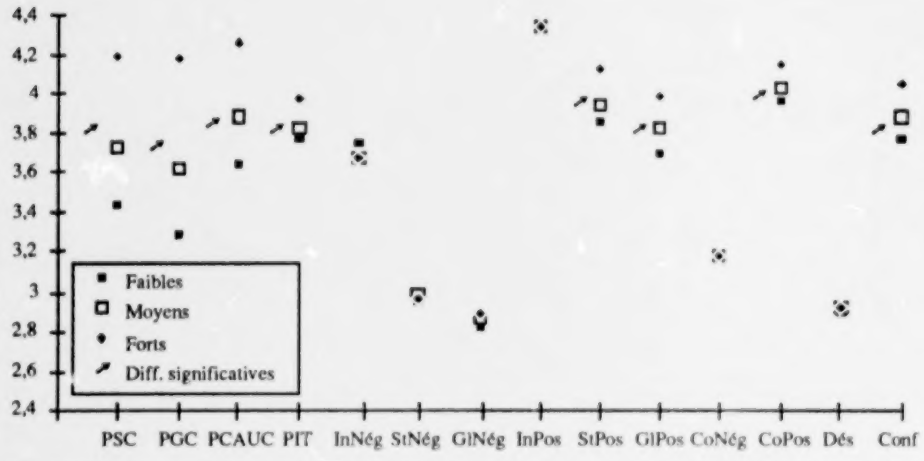


Fig. 4.30 – Comparaison des moyennes pour les déterminants de la motivation scolaire entre les élèves selon leur réussite scolaire à la première session au collégial.

La figure 4.30 illustre que les cégépiens moyens et forts se perçoivent plus compétents (PSC) tant d'une façon générale (PGC) que pour acquérir ou utiliser des connaissances (PCAUC) que les élèves faibles. On observe également que les élèves forts perçoivent les tâches à accomplir au cégep (PIT) comme plus importantes que les élèves moyens et faibles.

Relativement aux perceptions attributionnelles, la figure illustre que les élèves moyens et forts montrent une confiance (Conf) plus grande que les causes des situations positives de performance scolaire se retrouveront dans d'autres situations de leur vie.

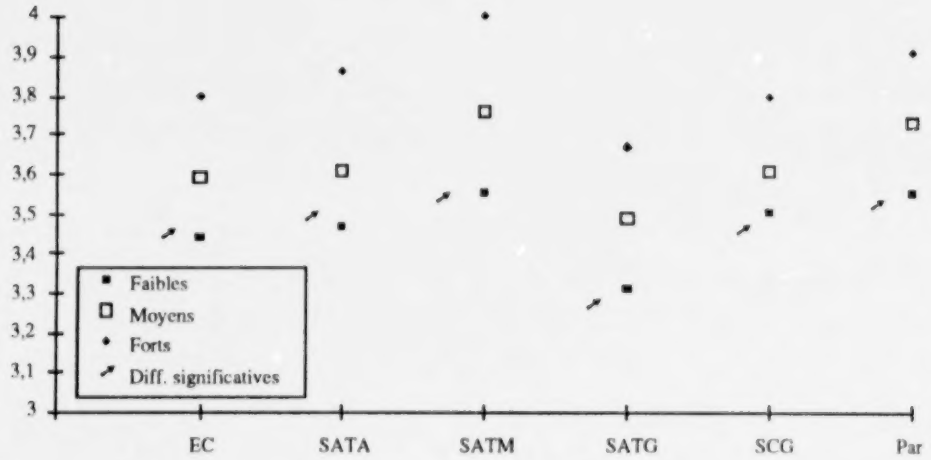


Fig. 4.31 – Comparaison des moyennes pour les indicateurs de la motivation scolaire entre les élèves selon leur réussite scolaire à la première session au collégial.

La figure 4.31 illustre, quant à elle, l'intensité plus grande de l'engagement cognitif (EC) des groupes d'élèves forts et moyens dans les activités scolaires et la forte participation (Par) de ces deux groupes d'élèves aux diverses tâches proposées par les professeurs. On constate également un écart important entre les élèves forts et les deux autres groupes pour l'ensemble des indicateurs de la motivation scolaire. Les élèves qui réussissent le mieux au cégep présentent un engagement cognitif (EC) plus fort et une participation (Par) plus forte.

4.5.1.3 LE RÉSUMÉ ET LA COMPARAISON ENTRE LES DÉTERMINANTS ET LES INDICATEURS DE LA MOTIVATION ET LA RÉUSSITE SCOLAIRE AU SECONDAIRE ET AU COLLÉGIAL

Lorsqu'on compare les résultats obtenus pour les déterminants et les indicateurs de la motivation scolaire entre les élèves forts, moyens et faibles, selon les cotes de réussite au secondaire et au collégial, on note que la principale différence se situe au niveau des indicateurs de la motivation scolaire. On constate effectivement que les groupes d'élèves identifiés forts et moyens, à partir des cotes collégiales, s'engagent cognitivement plus dans leurs études et

participent plus aux activités scolaires proposées par le professeur que le groupe d'élèves faibles. L'analyse réalisée à partir de la cote du SRAM montre une différence significative uniquement aux stratégies métacognitives entre les élèves forts et les deux autres groupes d'élèves ; cette différence est en faveur des élèves forts.

Quant aux déterminants de la motivation scolaire, on observe les mêmes différences en utilisant la cote du SRAM et les cotes collégiales entre les élèves forts, moyens et faibles pour les perceptions de sa compétence, les perceptions de l'importance de la tâche et les perceptions attributionnelles. Cependant, les différences observées ne se retrouvent pas entre les mêmes groupes d'élèves. On note effectivement, avec la cote du SRAM, des différences entre le groupe d'élèves forts et les groupes d'élèves moyens et faibles et, avec les cotes collégiales, des différences entre les groupes d'élèves forts et moyens et le groupe d'élèves faibles. Ces différences indiquent que les élèves forts et moyens au collégial se perçoivent plus compétents et perçoivent plus l'importance des tâches à réaliser au cégep que les élèves faibles. Ils ont également une cote de confiance plus forte que celle des élèves faibles.

Les analyses de la variance simple sur chacune des mesures du TSIMS et du QACSS en fonction de la réussite scolaire ayant indiqué l'existence de différences entre les élèves selon leur réussite scolaire, il semble donc pertinent de poursuivre l'étude de la relation de la motivation scolaire et de la réussite scolaire afin de savoir si les différences observées sont fonction des variables intervenantes – sexe, âge, nombre d'heures consacrées aux études, nombre d'heures consacrées à un emploi rémunéré, nombre d'échecs et nombre de cours annulés ou abandonnés.

4.5.2 L'ANALYSE DE L'EFFET D'INTERACTION ENTRE LA RÉUSSITE SCOLAIRE, DIVERSES VARIABLES INTERVENANTES ET LES MESURES DU TSIMS ET DU QACSS

L'analyse de l'effet d'interaction a été effectuée sur les grandes échelles du TSIMS, la perception de la compétence, la perception de l'importance de la tâche, l'engagement cognitif et

la participation, et sur les cotes de confiance, de désespoir et CPCN du QACSS. Nous rappelons que ces cotes du QACSS ont été choisies car elles tiennent compte dans leur calcul des dimensions stable et globale pour les cotes de désespoir et de confiance, et de l'ensemble des mesures du QACSS pour la cote CPCN.

4.5.2.1 LA RÉUSSITE SCOLAIRE DÉTERMINÉE PAR LA COTE DU SRAM, DIVERSES VARIABLES INTERVENANTES ET LES MESURES DU TSIMS ET DU QACSS

Les données de l'analyse de l'effet d'interaction entre la réussite scolaire au secondaire mesurée par la cote du SRAM et les diverses variables intervenantes[1] – sexe, âge, nombre d'heures d'étude, nombre d'heures allouées à un travail rémunéré, nombre d'échecs au collégial et nombre de cours abandonnés ou annulés – montrent que, tel qu'illustré au tableau 4.20, les différences observées à la perception de l'importance de la tâche entre les élèves faibles, moyens et forts sont distinctes selon le nombre d'heures par semaine qu'ils consacrent à un emploi rémunéré, selon le nombre d'échecs et le nombre de cours annulés ou abandonnés depuis leur entrée au cégep. Les données révèlent également que les différences notées à l'engagement cognitif entre les élèves faibles, moyens et forts sont fonction du nombre d'échecs et du nombre de cours annulés ou abandonnés depuis l'entrée au cégep. Finalement, les données montrent que les différences observées à la participation entre les élèves faibles, moyens et forts sont fonction du nombre de cours annulés ou abandonnés depuis l'entrée au cégep.

---

1 Le lecteur trouvera en Appendice S trois tableaux, le tableau A, le B et le C, résumant la distribution des sujets selon leur force scolaire déterminée à l'aide des trois mesures utilisées dans cette analyse. Il trouvera également au tableau 1 le détail des données des analyses de variance simple pour plans factoriels.

Tableau 4.20

Effet principal Réussite scolaire au secondaire (SRAM) et tests de ses interactions avec les variables intervenantes

		SRAM X					
	SRAM	Sexe	Âge	Nombre hres d'étude	Trav. rémunéré	Nombre d'échecs	Nombre d'abandons
	p	p	p	p	p	p	p
PSC	<,001**	,135	,494	,340	,654	,065	,203
PIT	,002*	,632	,196	,536	,030*	,014*	,032*
EC	,078	,668	,666	,209	,129	,008**	,002**
Par	,117	,151	,070	,160	,373	,516	,004**
CPCN	,507	0,427	,983	,698	,795	,815	,199
Désespoir	,207	,416	,819	,113	,358	,561	,175
Confiance	,009**	,208	,325	,630	,793	,803	,726

** p ≤,01 ; * p ≤,05

Les différences observées à la perception de l'importance de la tâche (PIT) entre les élèves faibles, moyens et forts sont donc distinctes selon le nombre d'heures par semaine qu'ils consacrent à un emploi rémunéré, selon le nombre d'échecs et le nombre de cours annulés ou abandonnés depuis l'entrée au cégep. La figure 4.32 compare les moyennes des élèves de ces trois groupes pour les trois variables intervenantes où des différences ont été retrouvées.

On constate à la figure 4.32 que ce sont les élèves forts du secondaire qui n'ont eu aucun échec, qui n'ont abandonné ou annulé aucun cours depuis leur entrée au cégep et qui octroient moins de quinze heures par semaine à un emploi rémunéré qui perçoivent les tâches à accomplir au cégep comme les plus importantes. On observe également dans cette figure que ce sont les élèves forts du secondaire qui ont échoué trois cours ou plus au cégep qui perçoivent les tâches à accomplir au cégep comme les moins importantes ; ils sont suivis de près par les élèves faibles qui consacrent plus de 21 heures par semaine à un emploi rémunéré et par les élèves forts qui consacrent entre 16 et 20 heures à un emploi rémunéré.

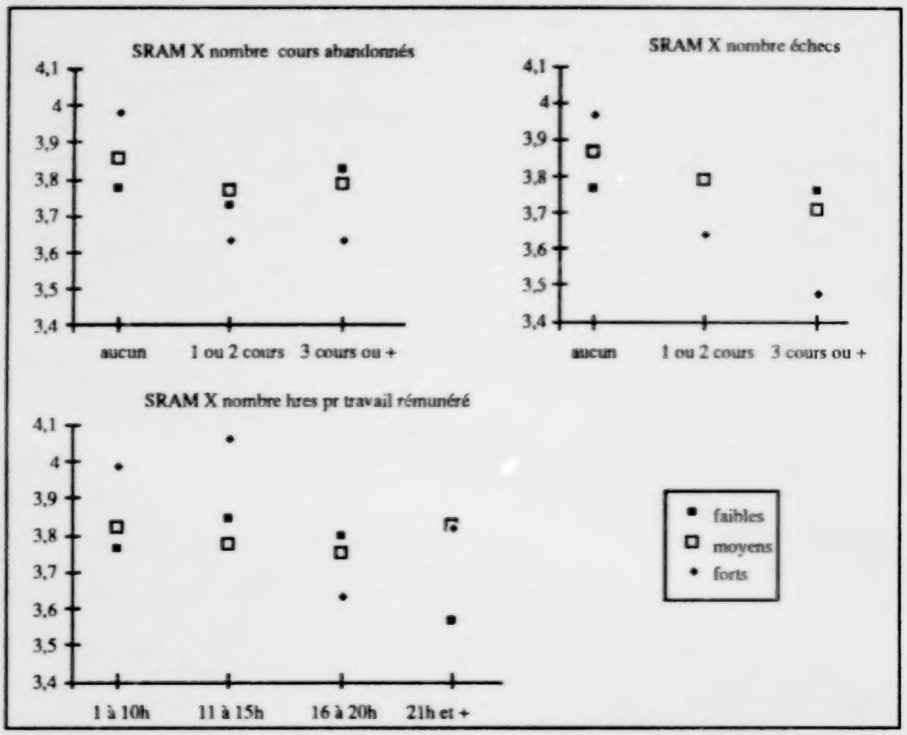


Fig. 4.32 – Comparaison des moyennes pour l'importance de la tâche (PIT) entre les groupes d'élèves selon la cote SRAM et selon trois variables intervenantes.

Les données du tableau 4.20 ont également révélé que les différences notées à l'engagement cognitif entre les élèves faibles, moyens et forts varient selon le nombre d'échecs et le nombre de cours annulés ou abandonnés depuis l'entrée au cégep. La figure 4.33 compare, pour l'engagement cognitif (EC), les moyennes des élèves de ces trois groupes pour les deux variables intervenantes où des différences ont été retrouvées.

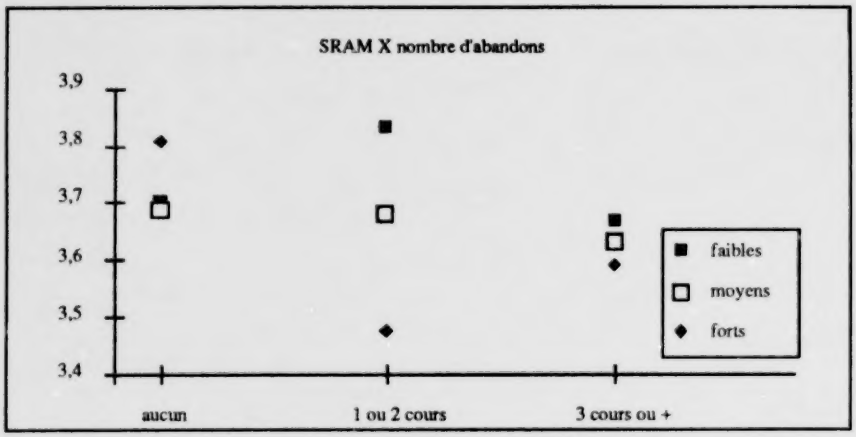


Fig. 4.34 – Comparaison des moyennes pour la participation entre les groupes d'élèves selon la cote SRAM et selon le nombre de cours abandonnés ou annulés au cégep.

On observe à la figure 4.34 que ce sont les élèves faibles du secondaire qui ont abandonné ou annulé un ou deux cours depuis leur entrée au cégep qui manifestent la participation la plus élevée, suivis de près par les élèves forts qui n'ont abandonné ou annulé aucun cours au cégep. On observe également dans cette figure que ce sont les élèves forts du secondaire qui ont abandonné ou annulé un ou deux cours au cégep qui présentent la participation la plus faible ; cette participation est cependant d'intensité moyenne puisque la moyenne de ce groupe est à la participation de 3,48.

4.5.2.2 LA RÉUSSITE SCOLAIRE AU COLLÉGIAL, DIVERSES VARIABLES INTERVENANTES ET LES MESURES DU TSIMS ET DU QACSS

La réussite scolaire au collégial a été déterminée, rappelons-le, à l'aide de deux cotes : la moyenne des moyennes des notes à la première session et la moyenne des moyennes des notes depuis l'entrée au cégep. La présentation de la réussite scolaire au collégial en relation avec diverses variables intervenantes et les mesures du TSIMS et du QACSS rend compte de ces deux cotes de réussite scolaire.

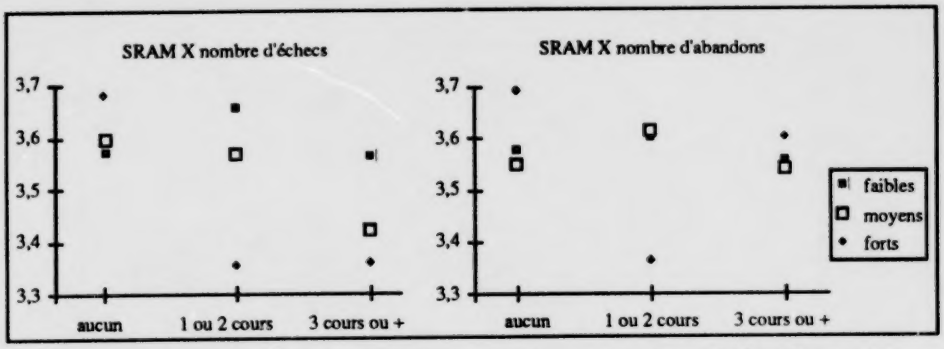


Fig. 4.33 – Comparaison des moyennes pour l'engagement cognitif (EC) entre les groupes d'élèves selon la cote SRAM et selon le nombre d'échecs et d'abandons au cégep.

On observe à la figure 4.33 que ce sont les élèves forts du secondaire qui n'ont eu aucun échec et qui n'ont abandonné ou annulé aucun cours depuis leur entrée au cégep qui manifestent l'engagement cognitif le plus élevé, suivis de près par les élèves faibles qui ont échoué un ou deux cours au cégep. On observe également dans cette figure que ce sont les élèves forts du secondaire qui ont échoué de un à trois cours ou plus au cégep et qui ont abandonné un ou deux cours qui présentent l'engagement cognitif le plus faible ; cet engagement cognitif est cependant d'intensité moyenne puisque la moyenne de ces groupes à l'engagement cognitif est de 3,56.

Les données du tableau 4.20 ont aussi révélé que les différences à la participation (Par) entre les élèves faibles, moyens et forts sont distinctes selon le nombre de cours annulés ou abandonnés depuis l'entrée au cégep. La figure 4.34 compare pour la participation les moyennes des élèves de ces trois groupes pour le nombre de cours abandonnés ou annulés depuis l'entrée au cégep.

4.5.2.2.1 LA RÉUSSITE SCOLAIRE À LA PREMIÈRE SESSION AU CÉGEP, DIVERSES VARIABLES INTERVENANTES ET LES MESURES DU TSIMS ET DU QACSS

Les données de l'analyse de l'effet d'interaction entre la réussite scolaire à la première session au cégep mesurée par la moyenne des moyennes des notes à la première session et les diverses variables intervenantes[1] – sexe, âge, nombre d'heures d'étude, nombre d'heures allouées à un travail rémunéré, nombre d'échecs au collégial et nombre de cours abandonnés ou annulés – montrent que d'une façon générale, tel qu'illustré au tableau 4.21, des différences sont observées entre la réussite à la première session au cégep, mais ces différences sont peu affectées par les variables intervenantes puisqu'une seule interaction significative entre les résultats scolaires à la première session et les variables intervenantes a été observée. Cette interaction a été trouvée à la cote de désespoir avec la variable intervenante âge des sujets.

Tableau 4.21
Effet principal Réussite scolaire à la première session au cégep et tests de ses interactions avec les variables intervenantes

		Réussite scolaire à la première session au cégep X					
	PREMIÈRE SESSION	Sexe	Âge	Nombre hres d'étude	Trav. rémunéré	Nombre d'échecs	Nombre d'abandons
	p	p	p	p	p	p	p
PSC	<,001**	,340	,752	,156	,452	,774	,342
PIT	<,001**	,892	,267	,064	,206	,646	,326
EC	<,001**	,274	,274	,078	,493	,990	,419
Par	<,001**	,110	,282	,344	,281	,715	,163
CPCN	<,001**	,339	,391	,412	,455	,983	,945
Désespoir	,773	,939	,002**	,475	,246	,108	,482
Confiance	<,001**	,227	,857	,879	,152	,493	,902

** p ≤,01 ; * p ≤,05

1 Le lecteur trouvera en Appendice S, au tableau 2, le détail des données des analyses de variance simple pour plans factoriels.

Les données de l'analyse de l'effet d'interaction entre la réussite à la première session et les diverses variables intervenantes ont donc montré que les différences observées à la cote de désespoir entre les élèves faibles, moyens et forts sont distinctes pour ces élèves selon leur âge. À la figure 4.35, on constate effectivement combien pour chaque groupe d'âge les sujets perçoivent différemment les causes des situations négatives de performance scolaire lorsqu'on tient compte de la réussite scolaire à la première session au cégep. On observe que ce sont les élèves faibles de 16-17 ans qui présentent la plus forte cote de désespoir, suivis des élèves moyens de 18 ans, et ensuite des élèves forts de 20 ans et plus. On constate également que ce sont les élèves faibles de 20 ans et plus qui perçoivent avec le moins d'intensité que les causes des situations négatives de performance scolaire demeureront stables et se retrouveront dans d'autres situations de leur vie. Ils croient donc faiblement que ces causes se modifieront dans l'avenir et sont spécifiques aux situations de performance scolaire.

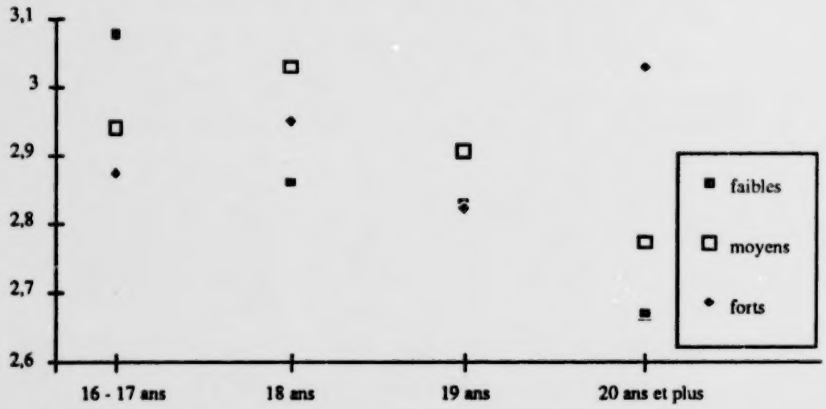


Fig. 4.35 – Comparaison des moyennes à la cote de désespoir entre les groupes d'élèves selon leur réussite scolaire à la première session et selon l'âge des élèves.

En résumé, des différences ont été observées entre les mesures du TSIMS et du QACSS et les variables intervenantes, selon la réussite scolaire à la première session au cégep, mais ces différences sont peu affectées dans l'ensemble par les variables intervenantes puisqu'une seule interaction significative à la cote de désespoir avec l'âge des élèves a été observée.

4.5.2.2.2 LA RÉUSSITE SCOLAIRE DEPUIS L'ENTRÉE AU CÉGEP, DIVERSES VARIABLES INTERVENANTES ET LES MESURES DU TSIMS ET DU QACSS

Les données de l'analyse de l'effet d'interaction entre la réussite scolaire au cégep déterminée par la moyenne des moyennes des notes obtenues depuis l'entrée au cégep et les diverses variables intervenantes[1] – sexe, âge, nombre d'heures d'étude, nombre d'heures allouées à un travail rémunéré, nombre d'échecs au collégial et nombre de cours abandonnés ou annulés – montrent que, tel qu'illustré au tableau 4.22, les différences observées à la perception de sa compétence (PSC) entre les élèves faibles, moyens et forts sont distinctes selon le nombre d'heures par semaine qu'ils consacrent à leurs études. Les données révèlent également que les différences observées à la participation (Par) entre les élèves faibles, moyens et forts sont distinctes selon le nombre d'heures par semaine qu'ils consacrent à un emploi rémunéré. Finalement, les données informent que les différences observées à la cote de contrôle CPCN entre les élèves faibles, moyens et forts sont distinctes selon le nombre de cours annulés ou abandonnés depuis l'entrée au cégep.

Tableau 4.22

Effet principal Réussite scolaire au cégep et tests de ses interactions avec les variables intervenantes

		Réussite scolaire au cégep X					
	PREMIÈRE SESSION	Sexe	Âge	Nombre hres d'étude	Trav. rémunéré	Nombre d'échecs	Nombre d'abandons
	p	p	p	p	p	p	p
PSC	<,001**	,787	,261	**,017***	,399	,716	,162
PIT	<,001**	,654	,052	,314	,780	,863	,113
EC	<,001**	,701	,895	,316	,080	,812	,514
Par	<,001**	,081	,547	,114	**,037***	,653	,254
CPCN	<,001**	,240	,173	,878	,244	,520	**,037***
Désespoir	,967	,899	,595	,503	,860	,918	,507
Confiance	<,001**	,247	,052	,988	,486	,454	,186

** p ≤,01 ; * p ≤,05

1 Le lecteur trouvera en Appendice S, au tableau 3, le détail des données des analyses de variance simple pour plans factoriels.

Les différences observées à la perception de sa compétence (PSC) entre les élèves faibles, moyens et forts sont donc distinctes selon le nombre d'heures par semaine que les élèves consacrent à leurs études. La figure 4.36 compare les moyennes des élèves de ces trois groupes pour cette variable intervenante.

On constate dans cette figure que la perception de sa compétence (PSC) des élèves forts, indépendamment du nombre d'heures par semaine qu'ils consacrent à leurs études, se ressemble : ils se perçoivent comme fortement compétents. On note le même phénomène pour les élèves moyens qui se perçoivent, eux, comme moyennement compétents. Cependant, pour les élèves faibles, on observe des différences. En effet, les élèves faibles qui consacrent plus de 20 heures par semaine à leurs études se perçoivent plus compétents que l'ensemble des élèves moyens et moins compétents que l'ensemble des élèves forts. Les trois autres groupes d'élèves faibles se perçoivent, eux, moins compétents que les élèves moyens de leur groupe respectif.

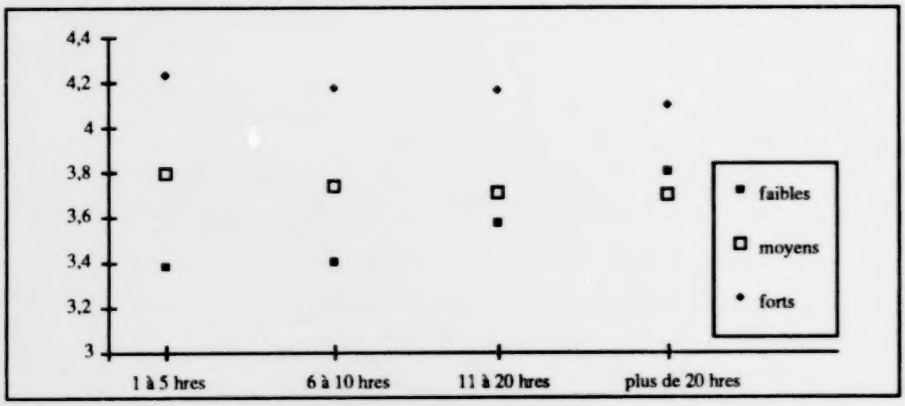


Fig. 4.36 – Comparaison des moyennes pour la perception de sa compétence (PSC)entre les groupes d'élèves selon la réussite scolaire au cégep et selon le nombre d'heures consacrées aux études.

Les données du tableau 4.22 ont également révélé que les différences observées à la participation (Par) entre les élèves faibles, moyens et forts sont distinctes selon le nombre d'heures par semaine qu'ils consacrent à un emploi rémunéré. La figure 4.37 compare pour la

participation les moyennes des élèves de ces trois groupes selon le nombre d'heures qu'ils consacrent par semaine à un travail rémunéré.

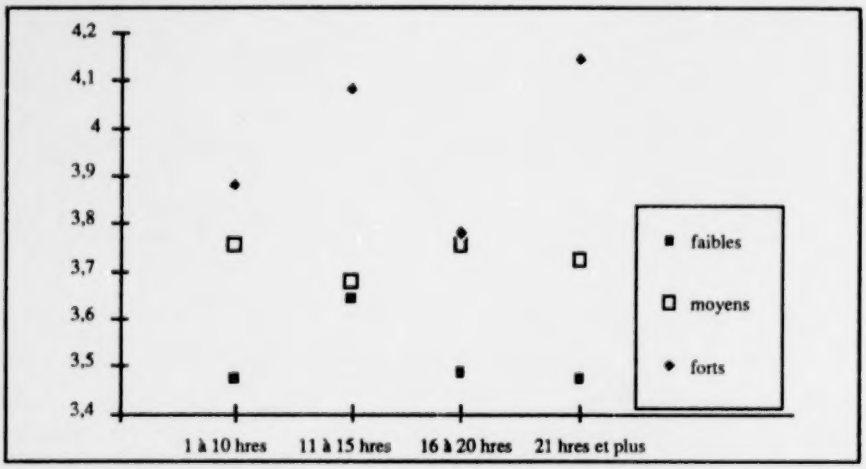


Fig. 4.37 – Comparaison des moyennes pour la participation entre les groupes d'élèves selon la réussite scolaire au cégep et selon le nombre d'heures consacrées à un travail rémunéré.

On observe à la figure 4.37 que ce sont les élèves forts qui consacrent 11 à 15 heures et plus de 20 heures par semaine à un travail rémunéré qui participent le plus aux tâches scolaires proposées par le professeur. Ce sont les élèves faibles qui participent le moins aux tâches scolaires ; cette participation est cependant d'intensité moyenne puisque la moyenne de ces groupes se situe autour de 3,5.

Les données du tableau 4.22 ont aussi révélé que les différences observées à la cote de contrôle CPCN entre les élèves faibles, moyens et forts sont distinctes selon le nombre de cours annulés ou abandonnés depuis l'entrée au cégep. La figure 4.38 compare pour la cote de contrôle CPCN les moyennes des élèves faibles, moyens et forts selon le nombre de cours abandonnés ou annulés depuis l'entrée au cégep.

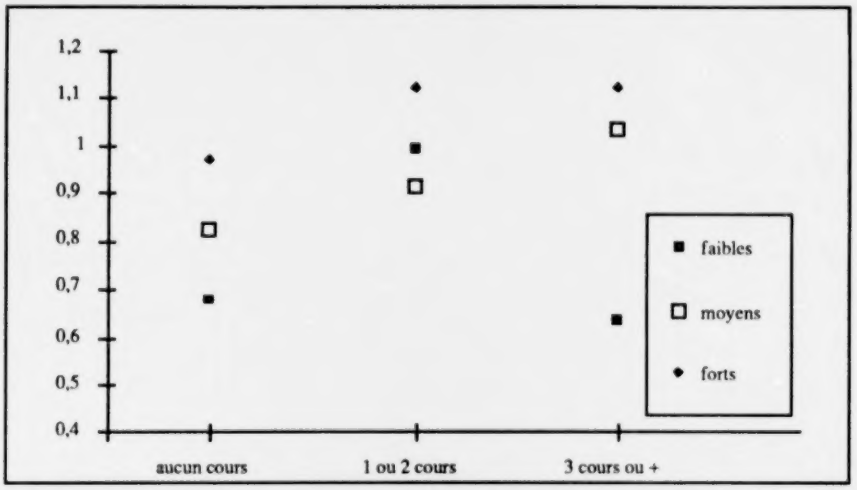


Fig. 4.38 – Comparaison des moyennes pour la cote de contrôle CPCN entre les groupes d'élèves selon la réussite scolaire au cégep et selon le nombre de cours abandonnés ou annulés au cégep.

On observe à la figure 4.38 que ce sont les élèves forts qui ont abandonné ou annulé plus d'un cours au cégep qui présentent la cote de contrôle la plus élevée, suivis de près par les élèves moyens qui ont abandonné ou annulé trois cours ou plus au cégep. On observe également dans cette figure que ce sont les élèves faibles qui ont abandonné ou annulé trois cours ou plus au cégep qui présentent la cote de contrôle la plus faible.

D'une façon générale, l'analyse de l'effet d'interaction entre la réussite scolaire au cégep, diverses variables intervenantes et les mesures du TSIMS et du QACSS a révélé que des différences sont observées entre les élèves selon leur réussite scolaire, mais ces différences sont, dans l'ensemble, peu affectées par les variables intervenantes puisque seulement quelques interactions significatives entre les résultats scolaires et les variables intervenantes ont été observées. Il semble malgré tout important de poursuivre cette analyse en étudiant l'effet conjoint de la réussite scolaire, des familles de programmes, des variables intervenantes et des déterminants de la motivation scolaire.

4.5.3 L'ANALYSE DE L'EFFET CONJOINT DE LA RÉUSSITE SCOLAIRE, DES FAMILLES DE PROGRAMMES, DES VARIABLES INTERVENANTES ET DES DÉTERMINANTS DE LA MOTIVATION SCOLAIRE

L'analyse de l'effet conjoint de la réussite scolaire, des familles de programmes, des variables intervenantes et des déterminants de la motivation scolaire a été réalisée à l'aide de régressions multiples hiérarchiques où l'ordre d'entrée des variables était prédéterminé. L'analyse a été faite premièrement sur l'engagement cognitif et ses quatre sous-échelles, les stratégies de gestion, les stratégies métacognitives, les stratégies affectives, les stratégies cognitives générales, et deuxièmement sur la participation.

4.5.3.1 L'ANALYSE DE L'EFFET CONJOINT DE LA RÉUSSITE SCOLAIRE, DES FAMILLES DE PROGRAMMES, DES VARIABLES INTERVENANTES ET DE L'ENGAGEMENT COGNITIF

Le tableau 4.23 résume les données de l'analyse de régressions hiérarchiques de la variable engagement cognitif. On observe dans ce tableau que l'engagement cognitif est fonction des déterminants de la motivation scolaire, soit la perception de sa compétence, la perception de l'importance de la tâche et les perceptions attributionnelles, ainsi que de diverses variables intervenantes telles que le sexe de l'élève, l'âge, la famille de programmes et le nombre d'heures par semaine consacrées aux études.

Tableau 4.23

Analyse de régressions hiérarchiques de la variable Engagement cognitif (EC)

Variables	Bloc 1 Coeff. Beta	Bloc 2 Coeff. Beta	Bloc 3 Coeff. Beta	Bloc 4 Coeff. Beta	Bloc 5 Coeff. Beta	Bloc 6 Coeff. Beta
Âge	,21**	,13**	,11**	,10**	,10**	,10**
Sexe	,24**	,12**	,16**	,15**	,15**	,15**
Heures travail rémunéré	—	,04	,03	,03	,03	,03
Rés. scol. au cégep	—	,14**	,001	,01	,01	,01
Famille de programmes	—	,08**	,05*	,05*	,04*	,04*
Heures d'étude	—	,41**	,35**	,33**	,33**	,33**
Nombre d'abandons	—	,04	,002	,003	,01	,002
Nombre d'échecs	—	-,07*	-,05	-,05	-,05	-,05
PIT	—	—	,23**	,22**	,22**	,21**
PSC	—	—	,34**	,28**	,29**	,28**
CPCN	—	—	—	,15**	,13**	,07*
StNég	—	—	—	—	-,06*	-,09**
StPos	—	—	—	—	—	,07*
Augm. variance expliquée (ΔR^2)	,093**	,220**	,168**	,021**	,003**	,003**
Variance expliquée totale (R^2)	,093**	,313**	,481**	,502**	,505**	,507**

* $p \leq ,05$; ** $p \leq ,01$

D'une façon plus précise, on constate à la figure 4.39 que l'engagement cognitif est plus élevé chez les élèves qui ont une perception plus forte de leur compétence, une perception plus élevée de l'importance de la tâche, une perception plus grande de contrôler les causes des situations qu'ils vivent (CPCN élevée) et une perception élevée de la stabilité des causes des situations positives de performance scolaire (StPos élevée). Par contre, l'engagement cognitif est plus faible chez les élèves qui perçoivent les causes des situations négatives de performance scolaire comme plus stables (Stnég élevée). En ce qui concerne les variables catégorielles, l'âge, le sexe des élèves, la famille de programmes et le nombre d'heures par semaine consacrées aux études, on sait déjà que l'engagement cognitif est plus grand chez les élèves de 20 ans et plus, chez les élèves de sexe féminin, chez les élèves de la famille des techniques biologiques et chez les élèves qui consacrent 11 heures et plus par semaine à leurs études, comme l'indiquaient les analyses présentées précédemment.

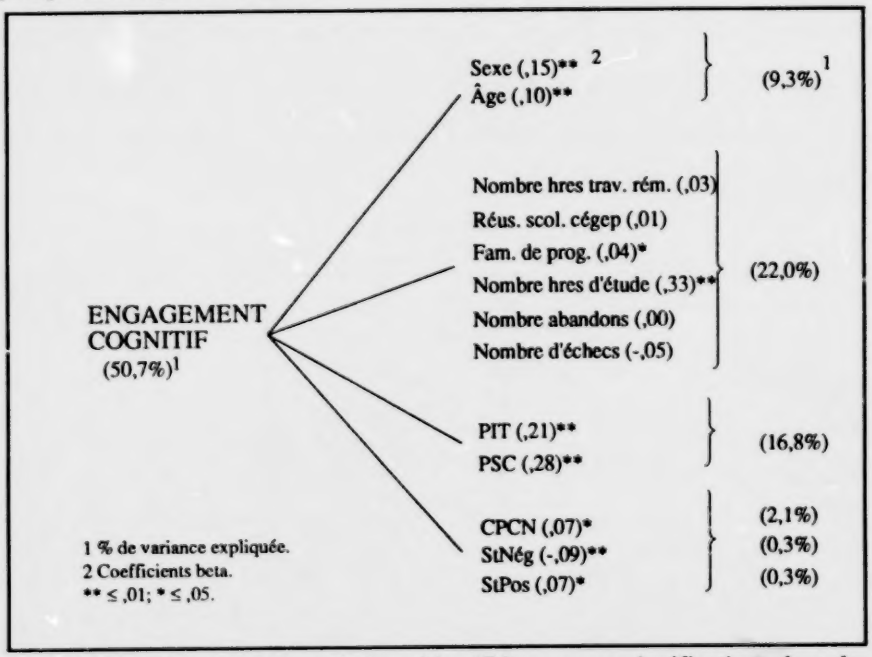


Fig. 4.39 – Illustration des relations identifiées comme significatives, lors des analyses de régressions multiples hiérarchiques, entre l'engagement cognitif et les déterminants de la motivation scolaire ainsi que certaines variables intervenantes.

4.5.3.1.1 L'ANALYSE DE L'EFFET CONJOINT DES STRATÉGIES DE GESTION, DE LA RÉUSSITE SCOLAIRE, DES FAMILLES DE PROGRAMMES ET DES VARIABLES INTERVENANTES

Le tableau 4.24 résume les données de l'analyse de régressions hiérarchiques de la variable stratégies de gestion. On constate dans ce tableau que les stratégies de gestion sont fonction des déterminants de la motivation scolaire, soit la perception de sa compétence, la perception de l'importance de la tâche et les perceptions attributionnelles, ainsi que de diverses variables intervenantes telles que le sexe de l'élève, l'âge, la famille de programmes et le nombre d'heures par semaine consacrées aux études.

Tableau 4.24

Analyse de régressions hiérarchiques de la variable Stratégies de gestion (SATG)

Variables	Bloc 1 Coeff. Beta	Bloc 2 Coeff. Beta	Bloc 3 Coeff. Beta	Bloc 4 Coeff. Beta
Âge	,19**	,10**	,09**	,08**
Sexe	,22**	,11**	,13**	,13**
Heures travail rémunéré	—	,04	,04	,03
Rés. scol. au cégep	—	,11**	,02	,03
Famille de programmes	—	,08**	,06*	,06**
Heures d'étude	—	,43**	,39**	,37**
Nombre d'abandons	—	,04	,01	,01
Nombre d'échecs	—	-,07*	-,06*	-,06*
PIT	—	—	,14**	,13**
PSC	—	—	,23**	,18**
CPCN	—	—	—	,16**
Augm. variance expliquée (ΔR^2)	,080**	,219**	,073**	,021**
Variance expliquée totale (R^2)	,080**	,299**	,372**	,393**

** $p \leq ,01$; * $p \leq ,05$

D'une façon plus précise, on constate à la figure 4.40 que les stratégies de gestion sont plus élevées chez les élèves qui ont une perception plus forte de leur compétence, une perception plus élevée de l'importance de la tâche et une perception plus grande de contrôler les causes des situations de performance scolaire qu'ils vivent (CPCN élevée). Par contre, les stratégies de

gestion sont plus faibles chez les élèves qui ont un nombre élevé d'échecs au cégep. En ce qui concerne les autres variables catégorielles, l'âge, le sexe des élèves, la famille de programmes et le nombre d'heures par semaine consacrées aux études, on sait déjà que les stratégies de gestion sont plus grandes chez les élèves de 20 ans et plus, chez les élèves de sexe féminin, chez les élèves de la famille des techniques biologiques et chez les élèves qui consacrent 11 heures et plus par semaine à leurs études, comme l'indiquaient les analyses présentées précédemment.

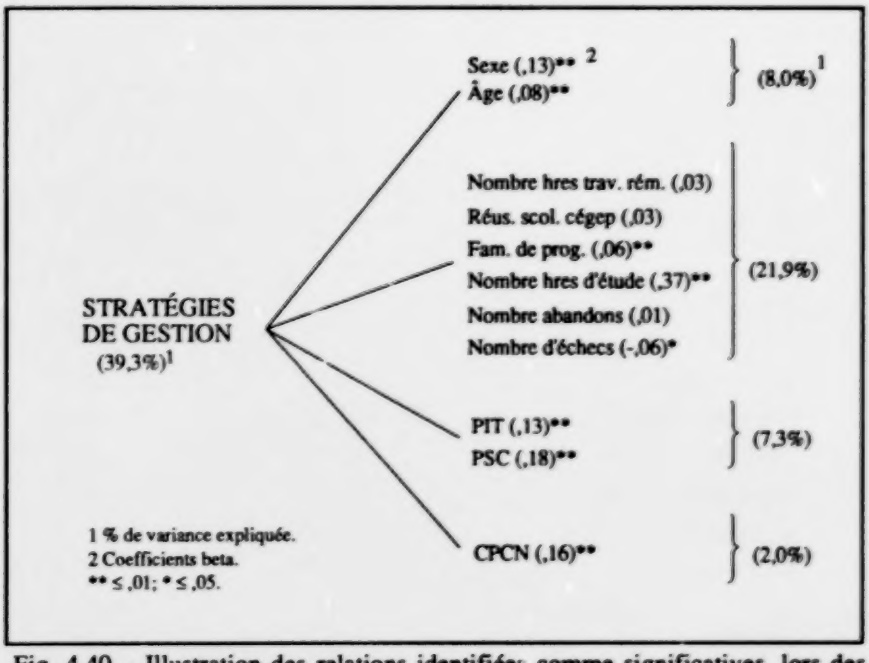


Fig. 4.40 – Illustration des relations identifiées comme significatives, lors des analyses de régressions multiples hiérarchiques, entre les stratégies de gestion et les déterminants de la motivation scolaire ainsi que certaines variables intervenantes.

4.5.3.1.2 L'ANALYSE DE L'EFFET CONJOINT DES STRATÉGIES MÉTACOGNITIVES, DE LA RÉUSSITE SCOLAIRE, DES FAMILLES DE PROGRAMMES ET DES VARIABLES INTERVENANTES

Le tableau 4.25 résume les données de l'analyse de régressions hiérarchiques de la variable stratégies métacognitives. On constate dans ce tableau que les stratégies métacognitives sont fonction des déterminants de la motivation scolaire, soit la perception de sa compétence, la

perception de l'importance de la tâche et les perceptions attributionnelles, ainsi que de diverses variables intervenantes telles que le sexe de l'élève, la famille de programmes et le nombre d'heures par semaine consacrées aux études.

Tableau 4.25

Analyse de régressions hiérarchiques de la variable Stratégies métacognitives (SATM)

Variables	Bloc 1 Coeff. Beta	Bloc 2 Coeff. Beta	Bloc 3 Coeff. Beta	Bloc 4 Coeff. Beta
Âge	,11**	,07**	,05	,04
Sexe	,11**	,04	,06*	,06*
Heures travail rémunéré	—	,03	,02*	,02
Rés. scol. au cégep	—	,15**	,04	,05
Famille de programmes	—	,06*	,06*	,06*
Heures d'étude	—	,30**	,25**	,24**
Nombre d'abandons	—	,03	,0002	,001
Nombre d'échecs	—	-,04	-,03	-,03
PIT	—	—	,16**	,15**
PSC	—	—	,28**	,23**
CPCN	—	—	—	,13**
Augm. variance expliquée (ΔR^2)	,025**	,144**	,104**	,016**
Variance expliquée totale (R^2)	,025**	,169**	,273**	,289**

** $p \leq ,01$; * $p \leq ,05$

D'une façon plus précise, on constate à la figure 4.41 que les stratégies métacognitives sont plus élevées chez les élèves qui ont une perception plus forte de leur compétence, une perception plus élevée de l'importance de la tâche et une perception plus grande de contrôler les causes des situations de performance scolaire qu'ils vivent (CPCN élevée). En ce qui concerne les autres variables catégorielles, le sexe des élèves, la famille de programmes et le nombre d'heures par semaine consacrées aux études, on sait déjà que les stratégies métacognitives sont plus grandes chez les élèves de sexe féminin, chez les élèves des familles des sciences de la nature et des techniques biologiques et chez les élèves qui consacrent 11 heures et plus par semaine à leurs études, comme l'indiquaient les analyses présentées précédemment.

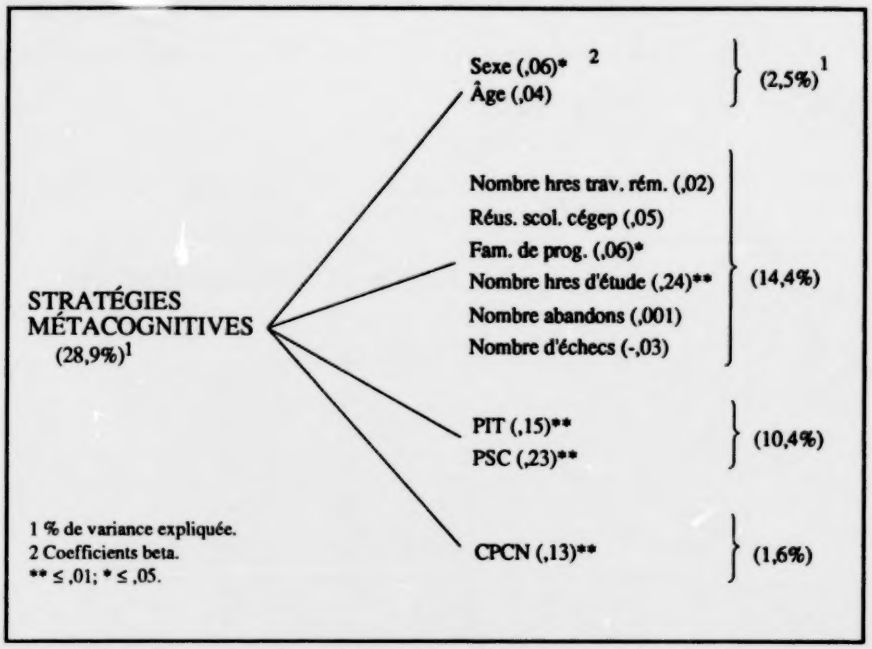


Fig. 4.41 – Illustration des relations identifiées comme significatives, lors des analyses de régressions multiples hiérarchiques, entre les stratégies métacognitives et les déterminants de la motivation scolaire ainsi que certaines variables intervenantes.

4.5.3.1.3 L'ANALYSE DE L'EFFET CONJOINT DES STRATÉGIES AFFECTIVES, DE LA RÉUSSITE SCOLAIRE, DES FAMILLES DE PROGRAMMES ET DES VARIABLES INTERVENANTES

Le tableau 4.26 résume les données de l'analyse de régressions hiérarchiques de la variable stratégies affectives. On observe dans ce tableau que les stratégies affectives sont fonction des déterminants de la motivation scolaire, soit la perception de sa compétence, la perception de l'importance de la tâche et les perceptions attributionnelles, ainsi que de diverses variables intervenantes telles que le sexe de l'élève, l'âge, la famille de programmes et le nombre d'heures par semaine consacrées aux études.

Tableau 4.26

Analyse de régressions hiérarchiques de la variable Stratégies affectives (SATA)

Variables	Bloc 1 Coeff. Beta	Bloc 2 Coeff. Beta	Bloc 3 Coeff. Beta	Bloc 4 Coeff. Beta	Bloc 5 Coeff. Beta	Bloc 6 Coeff. Beta	Bloc 7 Coeff. Beta	Bloc 8 Coeff. Beta
Âge	,24**	,15**	,13**	,13**	,13**	,13**	,13**	,13**
Sexe	,15**	,06*	,09**	,09**	,09**	,08**	,08**	,08**
Heures travail rémunéré	—	,03	,03	,02	,03	,02	,02	,02
Réa. scol. au cégep	—	,11**	-,02	-,01	-,007	-,01	-,01	-,01
Famille de programmes	—	,12**	,08**	,07**	,07**	,07**	,07**	,07**
Heures d'étude	—	,33**	,26**	,25**	,25**	,25**	,25**	,25**
Nombre d'abandons	—	,02	-,004	-,004	-,001	-,004	-,004	,00
Nombre d'échecs	—	-,05	-,03	-,02	-,02	-,02	-,02	-,03
PIT	—	—	,25**	,25**	,25**	,24**	,24**	,25**
PSC	—	—	,30**	,26**	,26**	,25**	,26**	,25**
CPCN	—	—	—	,13**	,10**	,04	—	—
StNég	—	—	—	—	-,08**	-,11**	-,13**	-,11**
StPos	—	—	—	—	—	,07*	,10**	,10**
GlNég	—	—	—	—	—	—	—	-,06*
Augm. variance expliquée (ΔR^2)	,077**	,148**	,161**	,015**	,005**	,003*	-,001	,003*
Variance expliquée totale (R^2)	,077**	,225**	,386**	,401**	,405**	,408*	,407	,410*

** $p \leq ,01$; * $p \leq ,05$

D'une façon plus précise, on constate à la figure 4.42 que les stratégies affectives sont plus élevées chez les élèves qui ont une perception plus forte de leur compétence, une perception plus élevée de l'importance de la tâche et une perception plus grande de la stabilité des causes des situations positives de performance scolaire (StPos élevée). Par contre, les stratégies affectives sont plus faibles chez les élèves qui perçoivent les causes des situations négatives de performance scolaire comme plus stables (Stnég élevée) et comme se généralisant à d'autres situations de leur vie (GlNég élevée). En ce qui concerne les variables catégorielles, l'âge, le sexe des élèves, la famille de programmes et le nombre d'heures par semaine consacrées aux études, on sait déjà que les stratégies affectives sont plus grandes chez les élèves de 20 ans et plus, chez les élèves de sexe féminin, chez les élèves de la famille des techniques biologiques et

chez les élèves qui consacrent 11 heures et plus par semaine à leurs études comme l'indiquaient les analyses présentées précédemment.

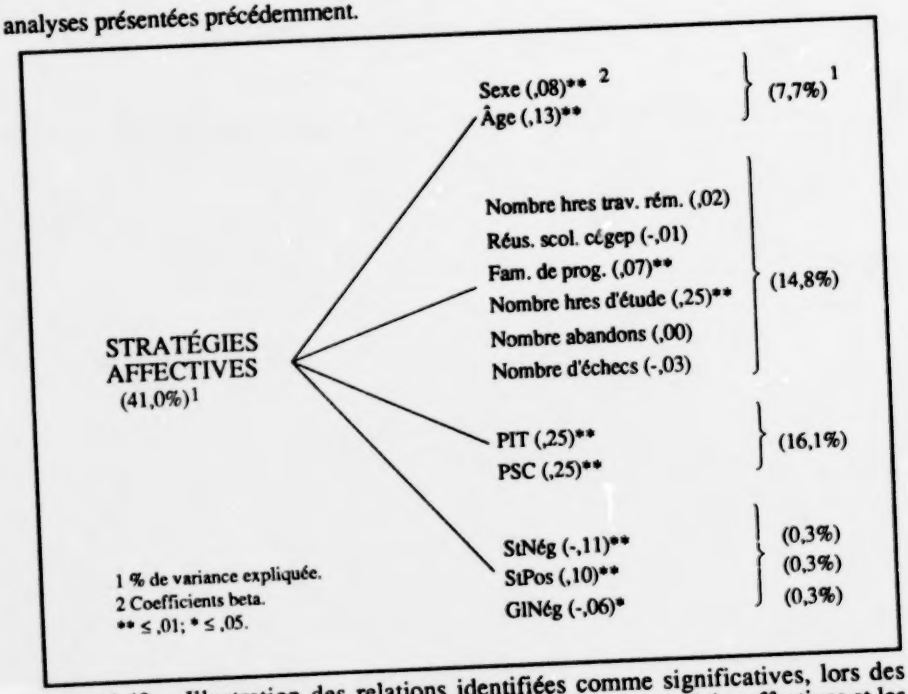


Fig. 4.42 – Illustration des relations identifiées comme significatives, lors des analyses de régressions multiples hiérarchiques, entre les stratégies affectives et les déterminants de la motivation scolaire ainsi que certaines variables intervenantes.

4.5.3.1.4 L'ANALYSE DE L'EFFET CONJOINT DES STRATÉGIES COGNITIVES GÉNÉRALES, DE LA RÉUSSITE SCOLAIRE, DES FAMILLES DE PROGRAMMES ET DES VARIABLES INTERVENANTES

Le tableau 4.27 résume les données de l'analyse de régressions hiérarchiques de la variable stratégies cognitives générales. On observe dans ce tableau que les stratégies cognitives générales sont fonction des déterminants de la motivation scolaire, soit la perception de sa compétence, la perception de l'importance de la tâche et les perceptions attributionnelles, ainsi que de diverses variables intervenantes telles que le sexe de l'élève, l'âge, la famille de programmes et le nombre d'heures par semaine consacrées aux études.

Tableau 4.27

Analyse de régressions hiérarchiques de la variable Stratégies cognitives générales (SCG)

Variables	Bloc 1 Coeff. Beta	Bloc 2 Coeff. Beta	Bloc 3 Coeff. Beta	Bloc 4 Coeff. Beta	Bloc 5 Coeff. Beta	Bloc 6 Coeff. Beta
Âge	,14**	,09**	,07**	,06*	,06*	,06*
Sexe	,24**	,14**	,18**	,17**	,17**	,18**
Heures travail rémunéré	—	,03	,02	,02	,02	,02
Rés. scol. au cégep	—	,12**	-,02	-,01	-,01	-,02
Famille de programmes	—	,10**	,07**	,07**	,07**	,07**
Heures d'étude	—	,28**	,22**	,21**	,21**	,21**
Nombre d'abandons	—	,03	-,0007	-,0004	,003	-,003
Nombre d'échecs	—	-,05	-,04	-,03	-,04	-,04
PIT	—	—	,20**	,19**	,19**	,19**
PSC	—	—	,32**	,28**	,28**	,27**
CPCN	—	—	—	,10**	,18**	,23**
IntNég	—	—	—	—	,07*	,09**
IntPos	—	—	—	—	-,10**	-,13**
GlNég	—	—	—	—	—	,06
Augm. variance expliquée (ΔR^2)	,075**	,117**	,142**	,008**	,003*	,002
Variance expliquée totale (R^2)	,075**	,191**	,334**	,342**	,348*	,350

** $p \leq ,01$; * $p \leq ,05$

D'une façon plus précise, on constate à la figure 4.43 que les stratégies cognitives générales sont plus élevées chez les élèves qui ont une perception plus forte de leur compétence, une perception plus élevée de l'importance de la tâche et une perception plus grande de contrôler les causes des situations de performance scolaire (CPCN élevée) ainsi que chez les élèves qui s'attribuent plus fortement les causes des situations négatives de performance scolaire (IntNég élevée) et qui perçoivent plus que les causes de ces situations négatives de performance scolaire peuvent se retrouver dans d'autres situations de leur vie (GlNég élevée). Par contre, les stratégies cognitives générales sont plus faibles chez les élèves qui s'attribuent le plus les causes des situations positives de performance scolaire (IntPos élevée). En ce qui concerne les

variables catégorielles, l'âge, le sexe des élèves, la famille de programmes et le nombre d'heures par semaine consacrées aux études, on sait déjà que les stratégies cognitives générales sont plus élevées chez les élèves de 20 ans et plus, chez les élèves de sexe féminin, chez les élèves de la famille des techniques biologiques et chez les élèves qui consacrent 11 heures et plus par semaine à leurs études. Elles sont toutefois moins élevées chez les élèves des techniques physiques, comme l'indiquaient les analyses présentées précédemment.

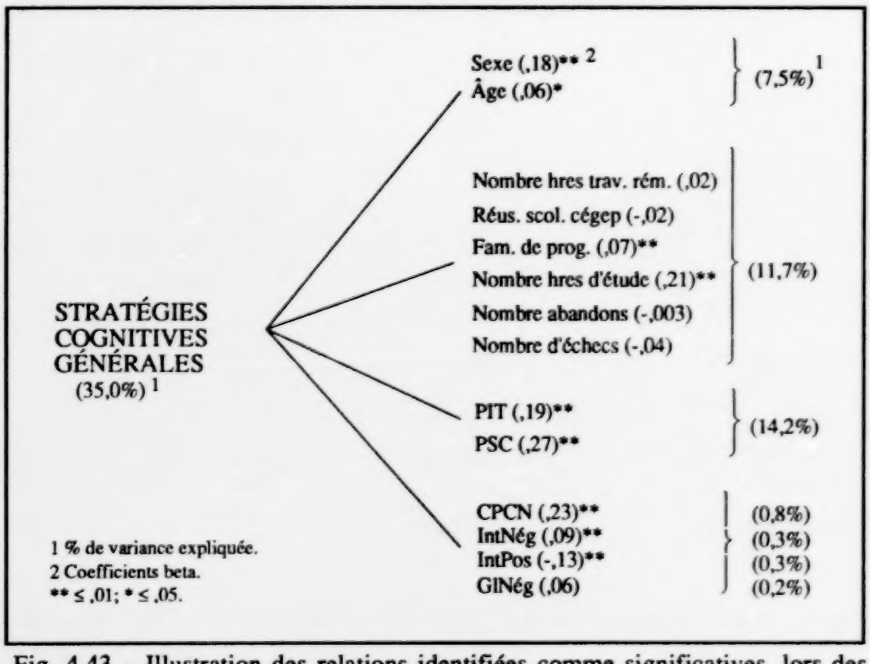


Fig. 4.43 – Illustration des relations identifiées comme significatives, lors des analyses de régressions multiples hiérarchiques, entre les stratégies cognitives générales et les déterminants de la motivation scolaire ainsi que certaines variables intervenantes.

4.5.3.2 L'ANALYSE DE L'EFFET CONJOINT DE LA RÉUSSITE SCOLAIRE, DES FAMILLES DE PROGRAMMES, DES VARIABLES INTERVENANTES ET DE LA PARTICIPATION

Le tableau 4.28 résume les données de l'analyse de régressions hiérarchiques de la variable participation. On observe dans ce tableau que la participation est fonction des déterminants de la

motivation scolaire, soit la perception de sa compétence, la perception de l'importance de la tâche et les perceptions attributionnelles, ainsi que de diverses variables intervenantes telles que le sexe de l'élève, l'âge, le nombre d'heures par semaine consacrées aux études et le nombre de cours abandonnés ou annulés au cégep.

Tableau 4.28

Analyse de régressions hiérarchiques de la variable Participation (Par)

Variables	Bloc 1 Coeff. Beta	Bloc 2 Coeff. Beta	Bloc 3 Coeff. Beta	Bloc 4 Coeff. Beta	Bloc 5 Coeff. Beta	Bloc 6 Coeff. Beta
Âge	,17**	,12**	,11**	,10**	,10**	,11**
Sexe	,11**	,02	,07**	,06**	,06**	,06**
Heures travail rémunéré	—	,02	,008	,005	,006	,004
Rés. scol. au cégep	—	,16**	,005	,01	,01	,01
Famille de programmes	—	,09**	,04	,03	,03	,03
Heures d'étude	—	,27**	,22**	,21**	,21**	,21**
Nombre d'abandons	—	-,02	-,06	-,06*	-,05*	-,05*
Nombre d'échecs	—	-,07	-,05	-,04	-,04	-,04
PIT	—	—	,16**	,15**	,15**	,15**
PSC	—	—	,38**	,33**	,33**	,32**
CPCN	—	—	—	,16**	,19**	,23**
IntPos	—	—	—	—	,07*	-,09**
IntNég	—	—	—	—	—	,06*
Augm. variance expliquée (ΔR^2)	,040**	,140**	,167**	,022**	,002*	,003*
Variance expliquée totale (R^2)	,040**	,179**	,346**	,368**	,370*	,373*

** $p \leq ,01$; * $p \leq ,05$

D'une façon plus précise, on constate à la figure 4.44 que la participation est plus élevée chez les élèves qui ont une perception plus forte de leur compétence, une perception plus élevée de l'importance de la tâche et une perception plus grande de contrôler les causes des situations de performance scolaire (CPCN élevée) ainsi que chez les élèves qui s'attribuent plus fortement les causes des situations négatives de performance scolaire (IntNég élevée). Par contre, la participation est plus faible chez les élèves qui s'attribuent le plus les causes des situations positives de performance scolaire (IntPos élevée) et qui ont le plus grand nombre de cours

abandonnés ou annulés au cégep. En ce qui concerne les variables catégorielles, l'âge, le sexe des élèves et le nombre d'heures par semaine consacrées aux études, on sait déjà que la participation est plus élevée chez les élèves de 20 ans et plus, chez les élèves de sexe féminin et chez les élèves qui consacrent 11 heures et plus par semaine à leurs études, comme l'indiquaient les analyses présentées précédemment.

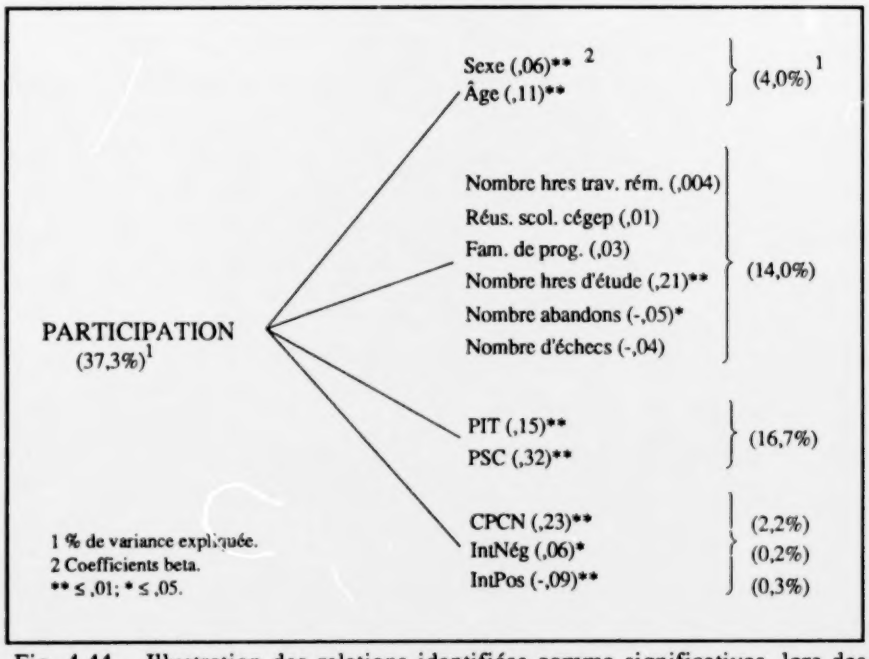


Fig. 4.44 – Illustration des relations identifiées comme significatives, lors des analyses de régressions multiples hiérarchiques, entre la participation et les déterminants de la motivation scolaire ainsi que certaines variables intervenantes.

La description, la comparaison et l'analyse des déterminants et des indicateurs de la motivation scolaire des cégépiens en relation avec diverses variables intervenantes ont montré que des différences sont observées entre les élèves selon leur réussite scolaire. Les données des analyses de l'effet conjoint de la réussite scolaire, des familles de programmes, des variables intervenantes et des indicateurs de la motivation scolaire ont démontré que les indicateurs de la motivation scolaire sont fonction des déterminants de la motivation scolaire, soit la perception

de sa compétence, la perception de l'importance de la tâche et les perceptions attributionnelles, ainsi que de diverses variables intervenantes telles que le sexe des élèves, l'âge, la famille de programmes, le nombre d'heures consacrées par semaine aux études et le nombre de cours abandonnés ou annulés. Comme les abandons scolaires sont identifiés comme variable liée à la motivation scolaire, il semble utile d'y accorder une certaine attention.

4.5.4 LE RÉSUMÉ DES PRINCIPAUX RÉSUTATS TRAITANT DE LA RÉUSSITE SCOLAIRE ET DE LA MOTIVATION SCOLAIRE

En résumé, l'ensemble des analyses générales traitant de la motivation scolaire des élèves qui réussissent très bien, moyennement bien ou qui sont faibles ont montré,

pour les déterminants de la motivation scolaire, une différence significative :

— à la perception de sa compétence – et ses sous-échelles – et à la perception de l'importance de la tâche entre les élèves forts et moyens scolairement et les élèves faibles scolairement;

— à la dimension globale positive et à la combinaison des scores positifs entre les élèves forts et les élèves faibles;

— à la combinaison des scores négatifs, entre les groupes d'élèves forts et moyens et le groupe d'élèves faibles;

— à la cote de confiance et à la cote CPCN entre les élèves forts et les groupes d'élèves moyens et faibles.

pour les indicateurs de la motivation scolaire :

— une différence significative uniquement aux stratégies autorégulatrices de type métacognitif – cette différence est remarquée entre les élèves forts et les élèves moyens et faibles;

— chez les élèves forts, une perception d'intensité plus forte à l'échelle perception de sa compétence (PSC) – et à ses sous-échelles (PGC et PCAUC) – et à la perception de l'importance de la tâche (PIT);

— chez les élèves forts, une cote de confiance plus élevée et une perception plus forte que les causes des situations positives de performance scolaire se retrouveront dans d'autres situations de leur vie;

— les élèves forts, comparativement aux élèves moyens et faibles, utilisent plus de stratégies métacognitives.

D'une façon plus précise, l'analyse des résultats a indiqué qu'*au collégial* :

— à la première session, une différence est observée entre les élèves moyens et les élèves faibles à la dimension globale positive et à la cote de confiance;

— lorsqu'on tient compte de l'ensemble des notes depuis l'entrée au cégep, des différences sont observées entre les élèves moyens et faibles à la dimension stable positive et aux cotes CPCN et de confiance ; ces deux dernières cotes illustrent que les élèves moyens et forts ont une perception plus grande de contrôler les situations de performance scolaire que les élèves faibles;

— des différences significatives à tous les indicateurs de la motivation scolaire entre les élèves forts et moyens et le groupe d'élèves faibles;

— les élèves qui réussissent le mieux au cégep présentent un engagement cognitif (EC) et une participation (Par) plus forts.

L'analyse des résultats, lorsqu'on tient compte de la réussite scolaire et des diverses variables intervenantes, a montré que :

— les différences observées à la perception de l'importance de la tâche entre les élèves faibles, moyens et forts sont distinctes selon le nombre d'heures par semaine qu'ils consacrent à un emploi rémunéré, selon le nombre d'échecs et le nombre de cours annulés ou abandonnés depuis leur entrée au cégep;

— les différences notées à l'engagement cognitif entre les élèves faibles, moyens et forts sont distinctes selon le nombre d'échecs et le nombre de cours annulés ou abandonnés depuis l'entrée au cégep;

— les différences observées à la participation entre les élèves faibles, moyens et forts sont distinctes selon le nombre de cours annulés ou abandonnés depuis l'entrée au cégep;

— ce sont les élèves forts du secondaire qui n'ont eu aucun échec, qui n'ont abandonné ou annulé aucun cours depuis leur entrée au cégep et qui octroient moins de quinze heures par semaine à un emploi rémunéré qui perçoivent les tâches à accomplir au cégep comme les plus importantes;

— ce sont les élèves forts du secondaire qui ont échoué trois cours ou plus au cégep qui perçoivent les tâches à accomplir au cégep comme les moins importantes ; ils sont suivis de près par les élèves faibles qui consacrent plus de 21 heures par semaine à un emploi rémunéré et par les élèves forts qui consacrent entre 16 et 20 heures à un emploi rémunéré;

— les différences notées à l'engagement cognitif entre les élèves faibles, moyens et forts sont distinctes selon le nombre d'échecs et le nombre de cours annulés ou abandonnés depuis l'entrée au cégep;

— ce sont les élèves forts du secondaire qui n'ont eu aucun échec et qui n'ont abandonné ou annulé aucun cours depuis leur entrée au cégep qui manifestent l'engagement cognitif le plus élevé, suivis de près par les élèves faibles qui ont échoué un ou deux cours au cégep;

— ce sont les élèves forts du secondaire qui ont échoué un cours ou plus au cégep et qui ont abandonné un ou deux cours qui présentent l'engagement cognitif le plus faible;

— les différences observées à la participation (Par) entre les élèves faibles, moyens et forts sont distinctes selon le nombre de cours annulés ou abandonnés depuis l'entrée au cégep;

— ce sont les élèves faibles du secondaire qui ont abandonné ou annulé un ou deux cours depuis leur entrée au cégep qui manifestent la participation la plus élevée, suivis de près par les élèves forts qui n'ont abandonné ou annulé aucun cours au cégep;

— ce sont les élèves forts du secondaire qui ont abandonné ou annulé un ou deux cours au cégep qui présentent la participation la plus faible.

L'analyse de la réussite scolaire à la première session du cégep et les diverses variables intervenantes ont montré que :

— les différences observées entre les élèves selon leur réussite à la première session au cégep sont peu affectées par les variables intervenantes puisqu'une seule interaction significative a été trouvée ; cette différence a été observée à la cote de désespoir avec la variable intervenante âge des sujets;

— les élèves faibles qui consacrent plus de 20 heures par semaine à leurs études se perçoivent plus compétents que l'ensemble des élèves moyens, et moins compétents que l'ensemble des élèves forts ; les trois autres groupes d'élèves faibles se perçoivent, eux, moins compétents que les élèves moyens de leur groupe respectif;

— ce sont les élèves forts qui consacrent 11 à 15 heures et plus de 20 heures par semaine à un travail rémunéré qui participent le plus aux tâches scolaires proposées par le professeur;

— ce sont les élèves faibles qui ont abandonné ou annulé trois cours ou plus au cégep qui présentent la cote de contrôle la plus faible.

D'une façon plus précise encore, l'analyse a indiqué que :

— l'engagement cognitif est plus élevé chez les élèves qui ont une perception plus forte de leur compétence, une perception plus élevée de l'importance de la tâche, une perception plus grande de contrôler les causes des situations qu'ils vivent (CPCN élevée) et une perception élevée de la stabilité des causes des situations positives de performance scolaire (StPOS élevée);

— l'engagement cognitif est plus faible chez les élèves qui perçoivent les causes des situations négatives de performance scolaire comme plus stables (StNég élevée);

— l'engagement cognitif est plus grand chez les élèves de 20 ans et plus, chez les élèves de sexe féminin, chez les élèves de la famille des techniques biologiques et chez les élèves qui consacrent 11 heures et plus par semaine à leurs études, comme l'indiquaient les analyses présentées précédemment;

— les stratégies de gestion sont plus élevées chez les élèves qui ont une perception plus forte de leur compétence, une perception plus élevée de l'importance de la tâche et une perception plus grande de contrôler les causes des situations de performance scolaire qu'ils vivent (CPCN élevée);

— les stratégies de gestion sont plus faibles chez les élèves qui ont un nombre élevé d'échecs au cégep;

— les stratégies de gestion sont plus grandes chez les élèves de 20 ans et plus, chez les élèves de sexe féminin, chez les élèves de la famille des techniques biologiques et chez les élèves qui consacrent 11 heures et plus par semaine à leurs études, comme l'indiquaient les analyses présentées précédemment;

— les stratégies métacognitives sont plus élevées chez les élèves qui ont une perception plus forte de leur compétence, une perception plus élevée de l'importance de la tâche et une perception plus grande de contrôler les causes des situations de performance scolaire qu'ils vivent (CPCN élevée);

— les stratégies métacognitives sont plus grandes chez les élèves de sexe féminin, chez les élèves des familles des sciences de la nature et des techniques biologiques et chez les élèves qui consacrent 11 heures et plus par semaine à leurs études, comme l'indiquaient les analyses présentées précédemment;

— les stratégies affectives sont plus élevées chez les élèves qui ont une perception plus forte de leur compétence, une perception plus élevée de l'importance de la tâche et une perception plus grande de la stabilité des causes des situations positives de performance scolaire (StPos élevée);

— les stratégies affectives sont plus faibles chez les élèves qui perçoivent les causes des situations négatives de performance scolaire comme plus stables (StNég élevée) et se généralisant à d'autres situations de leur vie (GlNég élevée);

— les stratégies affectives sont plus grandes chez les élèves de 20 ans et plus, chez les élèves de sexe féminin, chez les élèves de la famille des techniques biologiques et chez les élèves qui consacrent 11 heures et plus par semaine à leurs études, comme l'indiquaient les analyses présentées précédemment;

— les stratégies cognitives générales sont plus élevées chez les élèves qui ont une perception plus forte de leur compétence, une perception plus élevée de l'importance de la tâche et une perception plus grande de contrôler les causes des situations de performance scolaire (CPCN élevée) ainsi que chez les élèves qui s'attribuent plus fortement les causes des situations négatives de performance scolaire (IntNég élevée) et qui perçoivent plus que les

causes de ces situations négatives de performance scolaire peuvent se retrouver dans d'autres situations de leur vie (GlNég élevée);

— les stratégies cognitives générales sont plus faibles chez les élèves qui s'attribuent le plus les causes des situations positives de performance scolaire (IntPos élevée);

— les stratégies cognitives générales sont plus élevées chez les élèves de 20 ans et plus, chez les élèves de sexe féminin, chez les élèves de la famille des techniques biologiques et chez les élèves qui consacrent 11 heures et plus par semaine à leurs études ; elles sont toutefois moins élevées chez les élèves des techniques physiques, comme l'indiquaient les analyses présentées précédemment;

— la participation est plus élevée chez les élèves qui ont une perception plus forte de leur compétence, une perception plus élevée de l'importance de la tâche et une perception plus grande de contrôler les causes des situations de performance scolaire (CPCN élevée) ainsi que chez les élèves qui s'attribuent plus fortement les causes des situations négatives de performance scolaire (IntNég élevée);

— la participation est plus faible chez les élèves qui s'attribuent le plus les causes des situations positives de performance scolaire (IntPos élevée) et qui ont le plus grand nombre de cours abandonnés ou annulés au cégep;

— la participation est plus élevée chez les élèves de 20 ans et plus, chez les élèves de sexe féminin et chez les élèves qui consacrent 11 heures et plus par semaine à leurs études, comme l'indiquaient les analyses présentées précédemment.

4.6 LES ÉCHECS, LES ABANDONS SCOLAIRES AU CÉGEP ET LA MOTIVATION SCOLAIRE

La description générale de la motivation scolaire selon le nombre d'échecs et le nombre de cours abandonnés ou annulés est basée sur l'analyse de la variance, sur les moyennes et les écarts types obtenus par les sujets pour chaque mesure du TSIMS et du QACSS. Pour la description selon le nombre d'échecs cumulés au cégep, les sujets ont été répartis en trois groupes, les élèves qui ont cumulé trois échecs ou plus, les élèves qui en ont eu un ou deux, et finalement ceux qui n'ont eu aucun échec. Pour la description de la motivation scolaire selon le nombre de cours abandonnés ou annulés au cégep, les sujets ont été divisés également en trois groupes: les élèves qui ont abandonné ou annulé trois cours ou plus, les élèves qui en ont abandonné ou annulé un ou deux, et finalement ceux qui n'en ont abandonné ou annulé aucun.

4.6.1 LA DESCRIPTION GÉNÉRALE DE LA MOTIVATION SCOLAIRE DES CÉGÉPIENS SELON LE NOMBRE DE COURS ÉCHOUÉS AU CÉGEP

Pour les déterminants de la motivation scolaire, l'analyse de la variance selon le nombre d'échecs au cégep, illustrée au tableau 4.29 de la page 251, indique des différences significatives à la perception de sa compétence et à sa sous-échelle, la perception globale de sa compétence, entre les élèves qui n'ont eu aucun échec au cégep et les élèves qui en ont eu trois ou plus. Les données de l'analyse de la variance indiquent également des différences à la perception de l'importance de la tâche entre les élèves qui n'ont eu aucun échec et les élèves qui en ont eu un ou deux au cégep. Aucune différence significative n'a été retrouvée aux perceptions attributionnelles.

Pour l'analyse des indicateurs de la motivation scolaire, selon le nombre d'échecs cumulés au cégep, des différences significatives ont été retrouvées à l'engagement cognitif et aux stratégies métacognitives, aux stratégies de gestion et aux stratégies cognitives générales. Des différences ont également été constatées à la participation. Les figures 4.45 et 4.46 illustrent les comparaisons des moyennes obtenues par les élèves selon le nombre d'échecs cumulés au cégep.

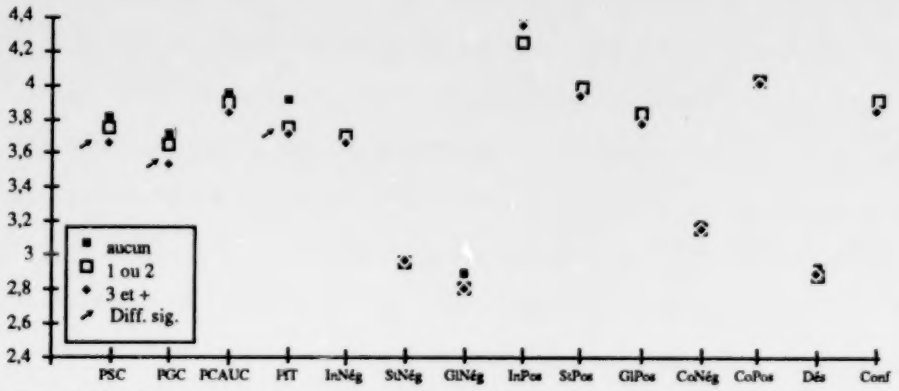


Fig. 4.45 - Comparaison des moyennes entre les groupes d'élèves, selon le nombre d'échecs au cégep, pour les déterminants de la motivation scolaire.

Tableau 4.29

Analyse de la variance, moyennes, écarts types et test de comparaison multiple, selon le nombre de cours échoués au cégep pour l'ensemble des variables du TSIMS et du QACSS

	d.l.	F	P	M totale	Test de comparaison multiple selon le Student-Newman-Keuls Procedure seuil de signification ≤ 0,05	M	E.T.	(1)	(2)	(3)
DÉTERMINANTS										
PERCEPTION DE SA COMPÉTENCE (PSC)	**2,1445**	**4,77**	**,009**	3,77	Aucun (1)	3,81	,68			•
					1 ou 2 cours (2)	3,75	,64			
					3 cours et + (3)	3,66	,66			
Perception globale de sa compétence (PGC)	**2,1445**	**5,63**	**,004**	3,67	Aucun (1)	3,71	,74			•
					1 ou 2 cours (2)	3,64	,72			
					3 cours et + (3)	3,53	,73			
Perception de sa compétence à acquérir des connaissances (PCAUC)	2,1445	2,63	,073	3,91	Aucun (1)	3,94	,68			
					1 ou 2 cours (2)	3,90	,66			
					3 cours et + (3)	3,83	,67			
PERCEPTION IMPORTANCE DE LA TÂCHE (PIT)	**2,1445**	**16,12**	**<,001**	3,85	Aucun (1)	3,91	,57		•	•
					1 ou 2 cours (2)	3,74	,60			
					3 cours et + (3)	3,71	,62			
PERCEPTIONS ATTRIBUTIONNELLES										
Interne négatif (IntNég)	2,1352	0,30	,742	3,69	Aucun (1)	3,70	,82			
					1 ou 2 cours (2)	3,69	,78			
					3 cours et + (3)	3,65	,90			
Stable négatif (StNég)	2,1351	0,03	,971	2,97	Aucun (1)	2,97	,73			
					1 ou 2 cours (2)	2,96	,75			
					3 cours et + (3)	2,97	,66			
Global négatif (GlNég)	2,1349	1,44	,238	2,86	Aucun (1)	2,89	,89			
					1 ou 2 cours (2)	2,80	,87			
					3 cours et + (3)	2,81	,91			
Interne positif (IntPos)	2,1352	2,18	,114	4,34	Aucun (1)	4,36	,70			
					1 ou 2 cours (2)	4,24	,80			
					3 cours et + (3)	4,34	,78			
Stable positif (StPos)	2,1351	0,57	,563	3,97	Aucun (1)	3,98	,69			
					1 ou 2 cours (2)	3,98	,71			
					3 cours et + (3)	3,93	,76			
Global positif (GlPos)	2,1352	0,92	,399	3,83	Aucun (1)	3,85	,82			
					1 ou 2 cours (2)	3,83	,80			
					3 cours et + (3)	3,77	,86			
Combiné négatifs (CoNég)	2,1352	0,65	,522	3,17	Aucun (1)	3,18	,57			
					1 ou 2 cours (2)	3,15	,53			
					3 cours et + (3)	3,15	,56			
Combiné positifs (CoPos)	2,1352	1,00	,370	4,05	Aucun (1)	4,01	,58			
					1 ou 2 cours (2)	4,02	,59			
					3 cours et + (3)	4,01	,65			
CPCN	2,1350	0,21	,980	0,88	Aucun (1)	0,88	,72			
					1 ou 2 cours (2)	0,87	,72			
					3 cours et + (3)	0,87	,77			
Désespoir	2,1349	0,68	,509	2,92	Aucun (1)	2,93	,69			
					1 ou 2 cours (2)	2,88	,67			
					3 cours et + (3)	2,89	,64			
Confiance	2,1351	0,97	,379	3,90	Aucun (1)	3,92	,66			
					1 ou 2 cours (2)	3,91	,65			
					3 cours et + (3)	3,85	,70			
INDICATEURS										
ENGAGEMENT COGNITIF (EC)	**2,1445**	**11,57**	**<,001**	3,62	Aucun (1)	3,66	,53		•	•
					1 ou 2 cours (2)	3,57	,56			•
					3 cours et + (3)	3,49	,48			
Stratégies autorégulatrices de type affectif(SATA)	**2,1445**	**3,86**	**,021**	3,65	Aucun (1)	3,69	,66			
					1 ou 2 cours (2)	3,59	,67			
					3 cours et + (3)	3,58	,61			
Stratégies autorégulatrices de type métacognitif(SATM)	**2,1445**	**6,97**	**,001**	3,78	Aucun (1)	3,83	,75			•
					1 ou 2 cours (2)	3,72	,81			
					3 cours et + (3)	3,65	,69			
Stratégies autorégulatrices de type gestion(SATG)	**2,1445**	**11,95**	**<,001**	3,51	Aucun (1)	3,56	,62			•
					1 ou 2 cours (2)	3,48	,66			•
					3 cours et + (3)	3,34	,62			
Stratégies cognitives générales(SCG)	**2,1445**	**8,99**	**<,001**	3,63	Aucun (1)	3,68	,58			•
					1 ou 2 cours (2)	3,59	,59			
					3 cours et + (3)	3,51	,54			
PARTICIPATION (Par)	**2,1445**	**9,38**	**<,001**	3,74	Aucun (1)	3,78	,58		•	•
					1 ou 2 cours (2)	3,67	,56			
					3 cours et + (3)	3,62	,61			

On constate à la figure 4.45 que les élèves qui n'ont échoué aucun cours au cégep montrent une perception de leur compétence significativement plus grande que les élèves qui ont échoué trois cours ou plus. Le même phénomène est observé à la perception globale de sa compétence. On remarque également que les élèves qui n'ont échoué aucun cours au cégep affichent une perception de l'importance de la tâche significativement plus grande que les élèves qui ont échoué un, deux ou trois cours et plu..

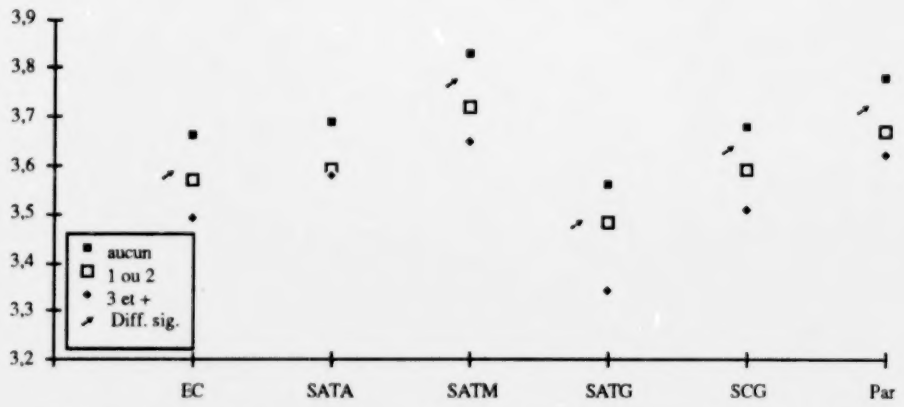


Fig. 4.46 - Comparaison des moyennes entre les groupes d'élèves, selon le nombre d'échecs au cégep, pour les indicateurs de la motivation scolaire.

À la figure 4.46, on observe à l'engagement cognitif un écart significativement plus grand entre chaque groupe d'élèves. On constate donc que les élèves qui n'ont échoué aucun cours présentent un engagement cognitif plus grand que les élèves qui ont échoué un ou deux cours, et ce dernier groupe présente un engagement cognitif plus grand que les élèves qui ont échoué trois cours ou plus. On observe de plus que les élèves qui n'ont eu aucun échec au cégep utilisent plus de stratégies cognitives générales et de stratégies métacognitives que les élèves qui ont cumulé trois échecs ou plus. Ce dernier groupe d'élèves utilise significativement moins de

stratégies de gestion que les élèves qui n'ont eu aucun échec ou qui en ont eu un ou deux au cégep. Finalement, on remarque la participation plus importante des élèves qui n'ont échoué aucun cours comparativement à celle des deux autres groupes.

4.6.2 LA DESCRIPTION GÉNÉRALE DE LA MOTIVATION SCOLAIRE DES CÉGÉPIENS SELON LE NOMBRE DE COURS ABANDONNÉS OU ANNULÉS AU CÉGEP

Pour les déterminants de la motivation scolaire, les résultats de l'analyse de la variance selon le nombre d'échecs au cégep, illustrée au tableau 4.30, indiquent des différences significatives à la perception de l'importance de la tâche entre les élèves qui ne présentent aucun abandon ou annulation de cours au cégep et ceux qui ont annulé ou abandonné un cours ou plus. Des différences significatives ont également été retrouvées aux perceptions attributionnelles, plus spécifiquement à la dimension globale négative, à la combinaison des scores négatifs et à la cote de désespoir. Pour les indicateurs de la motivation scolaire, la seule différence significative a été trouvée à la participation.

Les figures 4.47 et 4.48 illustrent les comparaisons des moyennes obtenues par les élèves selon le nombre de cours annulés ou abandonnés au cégep. On constate à la figure 4.47 que les élèves qui n'ont abandonné ou annulé aucun cours au cégep affichent une perception de l'importance de la tâche significativement plus grande que les élèves qui ont échoué un, deux ou trois cours et plus. Les élèves qui ont abandonné ou annulé trois cours ou plus présentent une cote de désespoir significativement plus élevée que les élèves qui ont abandonné ou annulé un cours ou deux ; ils perçoivent les causes des situations négatives de performance scolaire comme pouvant plus se généraliser à d'autres situations de leur vie que les élèves qui ont abandonné ou annulé un cours ou deux.

Tableau 4.30

Analyse de la variance, moyennes, écarts types et test de comparaison multiple, selon le nombre de cours annulés ou abandonnés au cégep, pour l'ensemble des variables du TSIMS et du QACSS

	d.l.	F	P	M totale	Test de comparaison multiple selon le Student-Newman-Keuls Procedure seuil de signification ≤ 0,05					
DÉTERMINANTS						M	E.T.	(1)	(2)	(3)
PERCEPTION DE SA COMPÉTENCE (PSC)	2,1445	0,03	,970	3,77	Aucun (1) 1 ou 2 cours (2) 3 cours et + (3)	3,78 3,77 3,78	,67 ,66 ,69			
Perception globale de sa compétence (PGC)	2,1445	0,09	,911	3,67	Aucun (1) 1 ou 2 cours (2) 3 cours et + (3)	3,67 3,66 3,69	,73 ,75 ,74			
Perception de sa compétence à acquérir des connaissances (PCAUC)	2,1445	0,09	,916	3,91	Aucun (1) 1 ou 2 cours (2) 3 cours et + (3)	3,92 3,91 3,90	,67 ,68 ,70			
PERCEPTION IMPORTANCE DE LA TÂCHE (PIT)	**2,1445**	**11,83**	**<,001**	3,85	Aucun (1) 1 ou 2 cours (2) 3 cours et + (3)	3,90 3,75 3,74	,56 ,60 ,65		•	•
PERCEPTIONS ATTRIBUTIONNELLES										
Interne négatif (IntNég)	2,1352	2,32	,100	3,69	Aucun (1) 1 ou 2 cours (2) 3 cours et + (3)	3,72 3,61 3,66	,81 ,87 ,83			
Stable négatif (StNég)	2,1351	0,87	,418	2,97	Aucun (1) 1 ou 2 cours (2) 3 cours et + (3)	2,97 2,93 3,03	,71 ,77 ,65			
Global négatif (GlNég)	**2,1349**	**4,89**	**,008**	2,86	Aucun (1) 1 ou 2 cours (2) 3 cours et + (3)	2,89 2,74 2,98	,89 ,94 ,79		•	
Interne positif (IntPos)	2,1352	0,03	,974	4,34	Aucun (1) 1 ou 2 cours (2) 3 cours et + (3)	4,34 4,34 4,33	,70 ,80 ,76			
Stable positif (StPos)	2,1351	0,62	,539	3,97	Aucun (1) 1 ou 2 cours (2) 3 cours et + (3)	3,96 4,00 4,00	,68 ,74 ,71			
Global positif (GlPos)	2,1352	0,60	,550	3,83	Aucun (1) 1 ou 2 cours (2) 3 cours et + (3)	3,82 3,85 3,89	,79 ,89 ,85			
Combiné négatifs (CoNég)	**2,1352**	**4,37**	**,012**	3,17	Aucun (1) 1 ou 2 cours (2) 3 cours et + (3)	3,19 3,09 3,22	,55 ,62 ,49		•	•
Combiné positifs (CoPos)	2,1352	0,41	,660	4,05	Aucun (1) 1 ou 2 cours (2) 3 cours et + (3)	4,04 4,06 4,08	,57 ,65 ,62			
CPCN	**2,1350**	**3,30**	**,037**	0,88	Aucun (1) 1 ou 2 cours (2) 3 cours et + (3)	0,85 0,97 0,85	,72 ,73 ,78			
Désespoir	**2,1349**	**3,76**	**,023**	2,92	Aucun (1) 1 ou 2 cours (2) 3 cours et + (3)	2,93 2,84 3,01	,67 ,74 ,55		•	
Confiance	2,1351	0,74	,475	3,90	Aucun (1) 1 ou 2 cours (2) 3 cours et + (3)	3,89 3,92 3,95	,65 ,72 ,66			
INDICATEURS										
ENGAGEMENT COGNITIF (EC)	2,1445	2,57	,077	3,62	Aucun (1) 1 ou 2 cours (2) 3 cours et + (3)	3,64 3,61 3,54	,53 ,53 ,52			
Stratégies autorégulatrices de type affectif(SATA)	2,1445	1,47	,230	3,65	Aucun (1) 1 ou 2 cours (2) 3 cours et + (3)	3,67 3,65 3,57	,66 ,65 ,60			
Stratégies autorégulatrices de type métacognitif(SATM)	**2,1445**	**3,44**	**,032**	3,78	Aucun (1) 1 ou 2 cours (2) 3 cours et + (3)	3,82 3,72 3,69	,75 ,76 ,77			
Stratégies autorégulatrices de type gestion(SATG)	2,1445	1,81	,164	3,51	Aucun (1) 1 ou 2 cours (2) 3 cours et + (3)	3,53 3,50 3,42	,63 ,62 ,63			
Stratégies cognitives générales(SCG)	2,1445	1,78	,169	3,63	Aucun (1) 1 ou 2 cours (2) 3 cours et + (3)	3,65 3,64 3,55	,58 ,59 ,59			
PARTICIPATION (Par)	**2,1445**	**4,66**	**,009**	3,74	Aucun (1) 1 ou 2 cours (2) 3 cours et + (3)	3,76 3,73 3,61	,58 ,58 ,62			• •

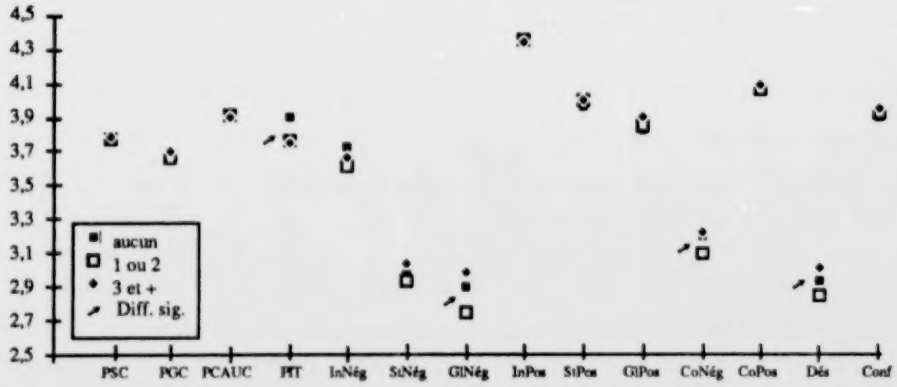


Fig. 4.47 - Comparaison des moyennes entre les groupes d'élèves, selon le nombre de cours annulés ou abandonnés au cégep, pour les déterminants de la motivation scolaire.

On observe, à la figure 4.48, qu'une seule différence significative a été retrouvée pour les indicateurs de la motivation scolaire. Cette différence a été constatée à la participation. On observe donc à la figure 4.48 que les élèves qui ont abandonné ou annulé trois cours et plus participent significativement moins que les élèves qui n'ont abandonné aucun cours ou qui ont abandonné ou annulé un cours ou deux.

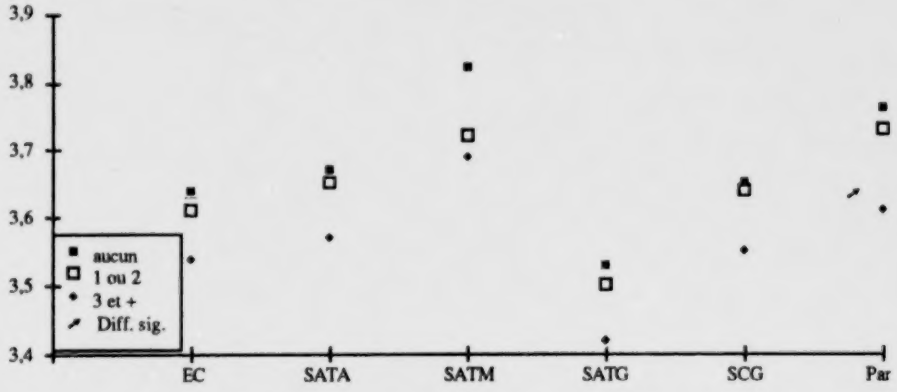


Fig. 4.48 - Comparaison des moyennes entre les groupes d'élèves, selon le nombre de cours annulés ou abandonnés au cégep, pour les indicateurs de la motivation scolaire.

4.6.3 LE RÉSUMÉ DES PRINCIPAUX RÉSUTATS TRAITANT DES ÉCHECS ET DES ABANDONS ET DE LA MOTIVATION SCOLAIRE

En résumé, l'ensemble des analyses traitant de la motivation scolaire et des échecs et des cours abandonnés ou annulés au cégep ont montré que

— les élèves qui n'ont échoué aucun cours au cégep se perçoivent plus compétents que les élèves qui ont échoué trois cours ou plus;

— les élèves qui n'ont échoué aucun cours au cégep affichent une perception de l'importance de la tâche plus grande que les élèves qui ont échoué un, deux ou trois cours et plus;

— les élèves qui n'ont échoué aucun cours présentent un engagement cognitif plus grand que les élèves qui ont échoué un ou deux cours, et ce dernier groupe présente un engagement cognitif plus grand que les élèves qui ont échoué trois cours ou plus;

— les élèves qui n'ont eu aucun échec au cégep utilisent plus de stratégies cognitives générales et de stratégies métacognitives que les élèves qui ont cumulé trois échecs ou plus;

— les élèves qui n'ont abandonné ou annulé aucun cours au cégep affichent une perception de l'importance de la tâche plus élevée que les élèves qui en ont échoué plus d'un;

— les élèves qui ont abandonné ou annulé trois cours ou plus perçoivent les causes des situations négatives de performance scolaire comme pouvant plus se généraliser à d'autres situations de leur vie que les élèves qui ont abandonné ou annulé un cours ou deux;

— les élèves qui ont abandonné ou annulé trois cours et plus participent moins aux tâches scolaires que les élèves qui n'ont abandonné aucun cours ou ceux qui en ont abandonné ou annulé un ou deux.

CHAPITRE 5

Discussion des résultats

CHAPITRE 5
DISCUSSION DES RÉSULTATS

5.1 LE RAPPPEL ET LA DISCUSSION DES PRINCIPALES DONNÉES EMPIRIQUES DE LA RECHERCHE 261

5.1.1 LE RAPPEL ET LA DISCUSSION DE L'ANALYSE GÉNÉRALE DES DÉTERMINANTS ET DES INDICATEURS DE LA MOTIVATION SCOLAIRE DES CÉGÉPIENS 261

5.1.2 LE RAPPEL ET LA DISCUSSION DES DONNÉES RELATIVES AU PREMIER OBJECTIF DE LA RECHERCHE : LA DESCRIPTION DES DÉTERMINANTS ET DES INDICATEURS DE LA MOTIVATION SCOLAIRE SELON DIVERSES VARIABLES INTERVENANTES 266

5.2 LE RAPPEL ET LA DISCUSSION DE LA MOTIVATION SCOLAIRE DES CÉGÉPIENS DE DIFFÉRENTS SECTEURS D'ÉTUDES ET DE DIFFÉRENTES SESSIONS D'ÉTUDES 284

5.2.1 LE RAPPEL ET LA DISCUSSION DES DONNÉES GÉNÉRALES SE RAPPORTANT AU SECTEUR D'ÉTUDES ET À LA MOTIVATION SCOLAIRE 284

5.2.2 LE RAPPEL ET LA DISCUSSION DES DONNÉES SE RAPPORTANT À LA MOTIVATION SCOLAIRE DES ÉLÈVES DU SECTEUR TECHNIQUE 288

5.2.3 LE RAPPEL ET LA DISCUSSION DES DONNÉES SE RAPPORTANT À LA MOTIVATION SCOLAIRE DES ÉLÈVES DU SECTEUR PRÉUNIVERSITAIRE 292

5.3 LE RAPPEL ET LA DISCUSSION DE LA MOTIVATION SCOLAIRE DES CÉGÉPIENS SELON LEUR FAMILLE DE PROGRAMMES D'ÉTUDES 295

5.4 LE RAPPEL ET LA DISCUSSION DE LA MOTIVATION SCOLAIRE DES CÉGÉPIENS SELON LEUR DEGRÉ DE RÉUSSITE SCOLAIRE 300

5.5 LE RAPPEL ET LA DISCUSSION DE LA MOTIVATION SCOLAIRE DES CÉGÉPIENS SELON LE NOMBRE D'ÉCHECS ET LE NOMBRE D'ABANDONS OU D'ANNULATIONS DE COURS 306

5.6 LES LIMITES DE LA RECHERCHE 310

5.6.1 LES LIMITES DE L'ÉCHANTILLON 311

5.6.2 UN CHOIX MÉTHODOLOGIQUE 311

5.6.3 LES LIMITES DU QACSS 312

5.7 QUELQUES QUESTIONS ET DES RECOMMANDATIONS 313

CHAPITRE 5

DISCUSSION DES RÉSULTATS

Au terme de cette recherche, il semble essentiel de procéder à une synthèse des principaux résultats se dégageant des données empiriques recueillies et de prolonger l'analyse effectuée dans les pages précédentes par une réflexion portant sur ces divers résultats. L'objectif de ce chapitre est donc de discuter les principales conclusions de l'analyse des données.

Avant de procéder à cette discussion, il nous apparaît cependant important de rappeler que cette recherche ne s'inscrit pas dans la reprise ou la confirmation d'une théorie. Cette recherche, essentiellement de type descriptif, poursuivait comme objectifs de déterminer, de décrire et d'analyser les déterminants et les indicateurs de la motivation scolaire des cégépiens en tenant compte de diverses variables relatives à l'élève : l'âge, le sexe, la langue maternelle, le nombre d'heures consacrées à un emploi rémunéré, le nombre d'heures consacrées aux études, le secteur d'études, la famille de programmes, la session d'études, la réussite scolaire, le nombre de cours échoués et le nombre de cours abandonnés ou annulés. Pour y arriver, nous avons utilisé deux tests, le TSIMS (Test sur les sources et les indicateurs de la motivation scolaire) et le QACSS (Questionnaire sur les attributions causales en situations scolaires). Le TSIMS était

employé pour la première fois auprès d'une population d'élèves, le QACSS a été utilisé dans une recherche de Barbeau (1994) portant spécifiquement sur les attributions causales d'élèves du collégial. De plus, à notre connaissance, aucune recherche n'a été effectuée pour étudier les déterminants et les indicateurs de la motivation scolaire d'élèves du collégial tel que nous l'avons réalisé dans cette étude. Les données empiriques recueillies à l'aide du TSIMS ne peuvent donc être mises en relation avec les résultats de recherches antérieures. Cependant, les données recueillies à l'aide du QACSS pourront l'être si cela semble pertinent. Tenant compte de ces diverses remarques, la discussion des résultats présente à la fois un regroupement des données empiriques qui nous semblent les plus signifiantes pour les objectifs poursuivis dans cette recherche, des hypothèses d'interprétation de ces données et, également, lorsque cela est possible, l'établissement de liens avec le modèle théorique retenu.

Ce chapitre suit grosso modo la démarche utilisée dans le chapitre précédent. Après un rappel des données empiriques les plus signifiantes pour les objectifs de recherche, la réflexion est amorcée, d'une façon générale, sur les déterminants et les indicateurs de la motivation scolaire des cégépiens de l'étude. Puis l'attention est centrée sur les déterminants et les indicateurs de la motivation scolaire d'élèves de différents secteurs d'études, de différentes sessions et de différentes familles de programmes d'études. On tente, par la suite, de comprendre les déterminants et les indicateurs de la motivation scolaire des élèves lorsqu'on met en interaction les diverses variables étudiées et la réussite scolaire. La réflexion se poursuit avec la discussion des déterminants et des indicateurs de la motivation scolaire d'élèves qui ont abandonné ou échoué un ou des cours. Finalement, le chapitre se termine avec la formulation des limites de la recherche, de questions et de recommandations visant à orienter de futures recherches.

5.1 LE RAPPPEL ET LA DISCUSSION DES PRINCIPALES DONNÉES EMPIRIQUES DE LA RECHERCHE

Cette section se consacre uniquement à la deuxième grande partie de cette recherche, soit l'étude des déterminants et des indicateurs de la motivation scolaire des cégépiens. La discussion de la première partie, l'élaboration et la validation d'un test mesurant des sources et des indicateurs de la motivation scolaire, a été réalisée, rappelons-le, au chapitre 3 du présent rapport.

En fonction des cinq autres objectifs poursuivis dans cette recherche, des données sont apparues plus signifiantes. Nous les remémorons brièvement au début de chaque section, puis nous esquissons des hypothèses d'interprétation ou nous soulevons des questions suggérées par ces données, et lorsque cela est possible nous établissons des liens avec le cadre théorique retenu. Les interprétations avancées dans ce chapitre doivent être lues avec prudence ; elles se veulent le point de départ d'une discussion et d'une réflexion sur la motivation scolaire des cégépiens et rien de plus ; elles ne se veulent surtout pas des interprétations immuables de la motivation de l'élève du collégial.

5.1.1 LE RAPPEL ET LA DISCUSSION DE L'ANALYSE GÉNÉRALE DES DÉTERMINANTS ET DES INDICATEURS DE LA MOTIVATION SCOLAIRE DES CÉGÉPIENS

Les tableaux 5.1 et 5.2 résument les *conclusions générales* de l'analyse des données empiriques rapportées au chapitre précédent. Le tableau 5.1 résume les conclusions générales de l'analyse des données relatives aux déterminants de la motivation scolaire des cégépiens. Le tableau 5.2 rappelle, lui, les principales données relatives aux indicateurs de la motivation scolaire des cégépiens. Seules les données significativement différentes sur le plan statistique, à un seuil $\leq 0,05$, sont rapportées dans ce chapitre et font l'objet de discussion.

Tableau 5.1

Résumé des conclusions générales de l'analyse des données relatives aux déterminants de la motivation scolaire

CONCLUSIONS GÉNÉRALES DE L'ANALYSE DES RÉSULTATS
DÉTERMINANTS DE LA MOTIVATION SCOLAIRE
• **Les cégépiens manifestent une perception de leur compétence d'intensité moyenne et forte.**
• **La très grande majorité des cégépiens se perçoit comme très compétente pour acquérir et utiliser des connaissances.**
• **La très forte majorité des cégépiens perçoit l'importance des tâches à réaliser au cégep comme moyennement et fortement importante.**
• **Les cégépiens s'attribuent les causes d'événements positifs traitant de performance scolaire et perçoivent les causes de ces situations positives comme stables et globales.**
• **Les cégépiens s'attribuent, bien qu'avec moins de force que pour les situations positives, les causes d'événements négatifs de performance scolaire.**
• **Les cégépiens, en général, ont une cote de confiance élevée ; ils perçoivent que les causes des situations positives seront toujours présentes et auront des effets dans les autres situations de leur vie.**
• **Les cégépiens ont tendance à percevoir les causes des situations négatives comme autant stables que modifiables, autant globales que spécifiques.**
• ***Toutefois, un cégépien sur dix se perçoit comme faiblement ou moyennement incompétent et perçoit les tâches à accomplir au cégep comme faiblement importantes.***

Tableau 5.2

Résumé des conclusions générales de l'analyse des données relatives aux indicateurs de la motivation scolaire

CONCLUSIONS GÉNÉRALES DE L'ANALYSE DES RÉSULTATS
INDICATEURS DE LA MOTIVATION SCOLAIRE
• **Les cégépiens manifestent un engagement cognitif d'intensité moyenne et forte.**
• **La majorité des cégépiens utilise souvent ou très souvent :** o **des stratégies métacognitives ;** o **des stratégies affectives ;** o **des stratégies de gestion ;** o **des stratégies cognitives.**
• **Les cégépiens manifestent une participation d'intensité moyenne et forte.**
• ***Cependant, environ un cégépien sur dix utilise parfois les diverses stratégies liées à l'engagement cognitif et participe parfois aux activités scolaires proposées par le professeur.***

Les résultats rapportés aux tableaux 5.1 et 5.2 suggèrent la réflexion suivante. Les cégépiens manifestent une perception de leur compétence d'intensité moyenne et forte. D'une façon plus spécifique, ils se perçoivent comme très compétents pour acquérir et utiliser des connaissances. Comment pourrait-on expliquer ce fait? Quelle hypothèse de discussion peut-on émettre? L'élève inscrit au cégep a fréquenté l'école durant au moins onze années et il a obtenu un diplôme d'études secondaire (DES). Cette « longue fréquentation » et l'obtention du DES peuvent être perçues par l'élève comme des preuves de sa capacité à acquérir et à utiliser des connaissances. Durant ces onze années, l'élève a réussi un nombre important d'examens, il a aussi accompli et réussi un nombre important de travaux scolaires ; il a, de plus, réussi les examens obligatoires du ministère, examens qui garantissent, « dans une certaine mesure », sa capacité à poursuivre des études collégiales. La réussite des études secondaires pourrait donc

être perçue par plusieurs élèves comme la preuve de leur capacité à acquérir et à utiliser des connaissances intellectuelles, d'où possiblement la perception élevée de leur compétence retrouvée chez un grand nombre d'élèves.

Il est possible également que les tâches à accomplir au cégep soient perçues comme importantes par la très grande majorité des cégépiens. Pourquoi ? Le cégep est le premier palier des études supérieures et les élèves qui poursuivent leurs études au collégial le font sans obligation légale. Cependant, diverses «raisons», plus ou moins conscientes, peuvent pousser les élèves à poursuivre leurs études au collégial et à considérer celles-ci comme plus ou moins importantes : le désir d'aller à l'université, le désir de travailler dans le domaine de leur choix, le désir d'avoir un meilleur emploi, le taux de chômage élevé chez les jeunes – il peut sembler préférable, à ces jeunes sans emploi, d'aller au cégep et d'y acquérir des connaissances et des habiletés plutôt que de se retrouver sans travail et d'éprouver « le sentiment de perdre son temps et d'être inutile » – , les pressions familiales, le désir de demeurer dans un groupe d'amis, etc. Il nous semble évident que la probabilité de trouver les tâches à accomplir au cégep comme importantes est plus élevée chez le cégépien qui désire travailler dans le domaine de son choix ou qui désire aller à l'université que chez le cégépien qui fréquente le cégep *uniquement* parce que ses amis le fréquentent.

Les cégépiens s'attribuent les causes d'événements positifs traitant de performance scolaire et perçoivent ces causes comme stables et globales, donc, ils perçoivent les causes d'événements positifs comme étant plutôt permanentes et comme pouvant se retrouver dans d'autres situations de leur vie. Chez les cégépiens, cette attribution à soi des causes d'événements positifs de performance scolaire va de pair, selon nous, avec leur forte perception de leur compétence. Elle montre la confiance que les cégépiens ont que, dans l'avenir, les causes de ces situations positives seront de nouveau présentes. Par contre, s'attribuer les causes des situations négatives semble un peu moins tentant ; s'attribuer les causes des situations négatives, c'est peut-être accepter une certaine responsabilité dans une performance scolaire

moins intéressante, c'est peut-être postuler qu'on aurait pu faire mieux ou qu'on ne peut pas faire mieux, c'est peut-être accepter ses limites personnelles. S'attribuer les causes des situations négatives de performance scolaire pourrait également être une façon de protéger son estime de soi, comme l'exprime Convington (1984). Moins bien réussir ou échouer sans investir d'efforts importants protège l'estime de soi de l'élève. Le cégépien peut continuer à se percevoir intelligent et expliquer un échec ou un mauvais résultat par un manque de travail. S'il échoue en ayant travaillé fort, son échec serait alors associé à un manque d'aptitudes, ce qui serait plus dramatique pour la perception de sa compétence. Convington (1984) affirme que plusieurs jeunes adultes croient que fournir peu d'effort et réussir est un indice clair que la personne est « brillante » intellectuellement.

Le cégépien a, d'une façon générale, entre 17 et 20 ans. Il se situe donc à la fin de l'adolescence ou au début de la période jeune adulte. Une des caractéristiques de cet âge est la recherche ou la précision de son identité. Cette recherche de son identité s'élabore à travers divers éléments dont les réussites ou les échecs scolaires ne peuvent être exclus. À l'adolescence et à la période jeune adulte, les réussites et les échecs jouent un rôle fondamental dans l'élaboration du moi de la personne. De bonnes performances scolaires doivent être perçues comme valorisantes et doivent accroître le sentiment de compétence, comme Bandura (1986), Schunk (1989) et bien d'autres l'ont exprimé ; l'inverse est aussi vrai. Si de bonnes performances scolaires sont toujours importantes, ne présentent-elles pas à certaines périodes de la vie une importance encore plus grande ? N'ouvrent-elles pas la porte à un avenir plus intéressant, le choix de sa faculté à l'université ou un travail dans une entreprise convoitée ?

La très grande majorité des cégépiens se perçoit comme très compétente pour acquérir et utiliser des connaissances et pour réussir au cégep. La très grande majorité perçoit également le cégep comme important. De plus, la majorité des sujets utilise souvent ou très souvent des stratégies cognitives, affectives, de gestion et métacognitives. Les cégépiens semblent donc manifester, d'une façon générale, un engagement cognitif et une participation d'intensité moyenne et forte.

Les résultats obtenus indiquent qu'effectivement, tout au plus, un cégépien sur dix se perçoit comme faiblement ou moyennement incompétent et perçoit les tâches à accomplir au cégep comme faiblement importantes, et que seulement un sujet sur dix utilise parfois les diverses stratégies liées à l'engagement cognitif et participe parfois aux activités scolaires proposées par le professeur. Cependant, 40% des cégépiens n'obtiennent par leur DEC. Comment peut-on comprendre ce phénomème ? Comment expliquer cet écart de 30% ? Ceci soulève des questions qui pourraient faire l'objet d'études ultérieures. Afin de les garder en mémoire, comme pistes de réflexion et de recherche, nous les présentons dans un encadré.

QUESTIONS ET PISTES DE RÉFLEXION ET DE RECHERCHE

- **Environ 40% des cégépiens n'obtiennent pas leur DEC et seulement 10% des cégépiens se perçoivent comme plus ou moins incompétents et utilisent peu les diverses stratégies liées à l'engagement cognitif. Comment expliquer cet écart? Ceci indique-t-il que 30% des cégépiens ont « une très mauvaise » perception d'eux et de leur engagement cognitif ?**
- **Si la perception de 30% des élèves ne correspond pas à la réalité, qu'est-ce que le milieu collégial peut faire pour corriger la situation ?**
- **Est-il possible de favoriser la réussite d'un plus grand nombre d'élèves, à tout le moins de ces 30% qui se perçoivent comme compétents, qui perçoivent le cégep et les tâches à y réaliser comme importantes et qui expriment s'engager cognitivement et participer aux tâches demandées par les enseignants ?**
- **Est-ce que le système collégial et l'enseignement qui y est dispensé répondent aux besoins des élèves et leur permettent de réussir ?**

5.1.2 LE RAPPEL ET LA DISCUSSION DES DONNÉES RELATIVES AU PREMIER OBJECTIF DE LA RECHERCHE : LA DESCRIPTION DES DÉTERMINANTS ET DES INDICATEURS DE LA MOTIVATION SCOLAIRE SELON DIVERSES VARIABLES INTERVENANTES

Les tableaux de cette section résument les principaux résultats relatifs à la description des déterminants et des indicateurs de la motivation scolaire, selon diverses variables intervenantes. Les figures illustrent, à partir du *Modèle d'analyse de l'influence des sources motivationnelles*

sur les indicateurs de la motivation scolaire, ces résultats. Le lecteur pourra donc, à partir de ces figures, visualiser la dynamique motivationnelle de l'élève.

Pour la discussion des déterminants et des indicateurs de la motivation scolaire des cégépiens selon diverses variables intervenantes, nous centrerons notre attention sur le sexe, l'âge, la langue maternelle des élèves, le nombre d'heures consacrées aux études et le nombre d'heures consacrées à un emploi rémunéré. Les autres variables intervenantes sont traitées d'une façon particulière dans les autres objectifs de la recherche.

5.1.2.1 LE RAPPEL ET LA DISCUSSION DES DONNÉES RELATIVES À LA DESCRIPTION DES DÉTERMINANTS ET DES INDICATEURS DE LA MOTIVATION SCOLAIRE SELON LA VARIABLE INTERVENANTE « SEXE »

Le tableau 5.3 résume les déterminants et les indicateurs de la motivation scolaire étudiés selon la variable intervenante sexe des élèves, tandis que la figure 5.1 les illustre. Seules les données significativement différentes sur le plan statistique, à un seuil $\leq 0,05$, sont rapportées dans cette partie.

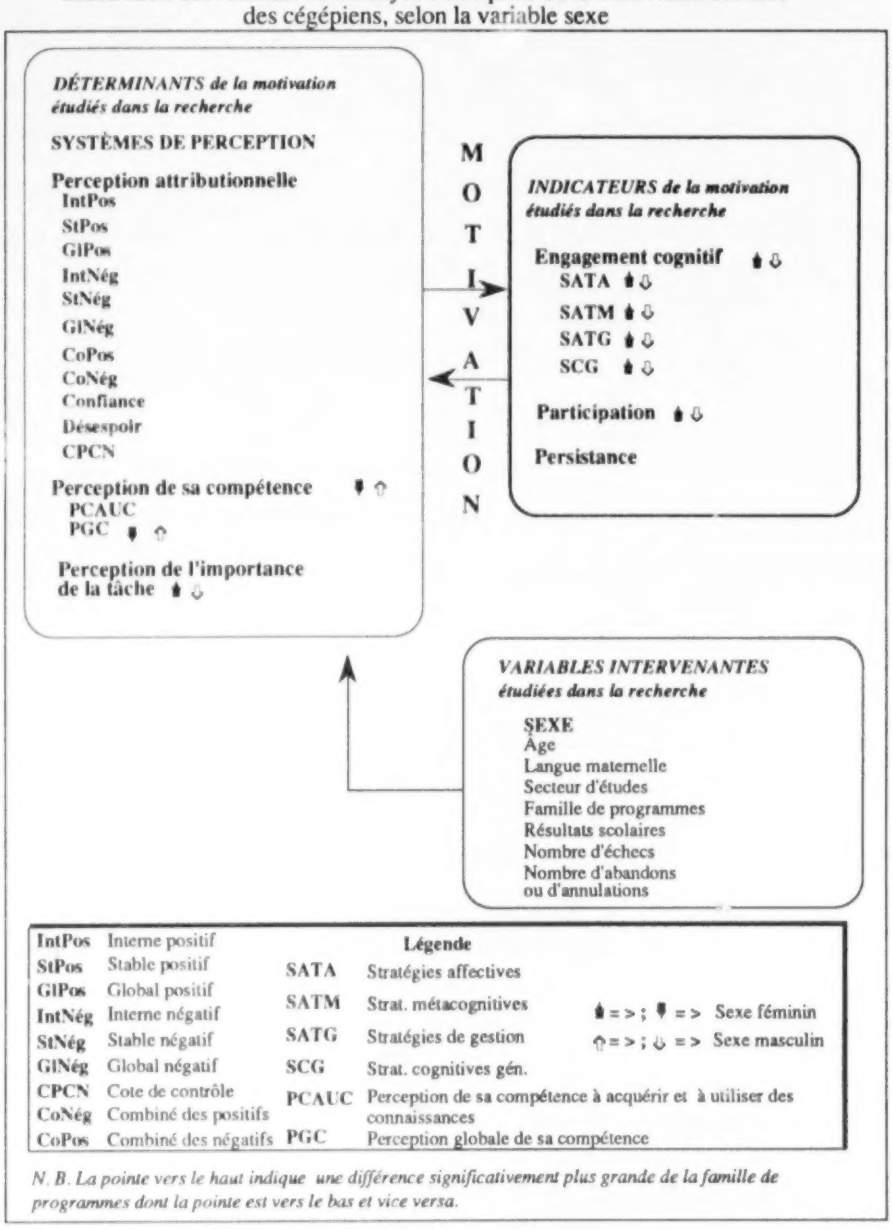
Tableau 5.3

Résumé des résultats relatifs à la description des déterminants et des indicateurs de la motivation scolaire selon le sexe des élèves

RÉSULTATS RELATIFS À LA DESCRIPTION DES DÉTERMINANTS ET DES INDICATEURS DE LA MOTIVATION SCOLAIRE SELON LE SEXE DES ÉLÈVES
• **Les garçons ont une perception de leur compétence plus forte que les filles.** • **Les filles, comparativement aux garçons, perçoivent les tâches à accomplir au cégep comme plus importantes.** • **Les filles, comparativement aux garçons, manifestent un engagement cognitif plus important ; elles utilisent plus que les garçons :** o **des stratégies métacognitives;** o **des stratégies affectives;** o **des stratégies de gestion;** o **des stratégies cognitives.** • **Les filles, comparativement aux garçons, participent plus aux tâches proposées par les professeurs.**

Figure 5.1

Illustration des résultats de l'analyse descriptive de la motivation scolaire des cégépiens, selon la variable sexe



N. B. La pointe vers le haut indique une différence significativement plus grande de la famille de programmes dont la pointe est vers le bas et vice versa.

Les résultats révèlent donc qu'au cégep les élèves de sexe féminin ont une perception plus grande que les élèves masculins de l'importance des tâches à accomplir au cégep ; elles manifestent également un engagement cognitif plus important, une utilisation des quatre stratégies autorégulatrices reliées à l'engagement cognitif ainsi qu'une participation aux activités proposées par le professeur plus grandes que less élèves masculins. Cependant, ces derniers ont une perception plus élevée de leur compétence que les élèves féminins.

Ces résultats apportent, *dans une certaine mesure*, une réponse aux dernières études traitant de la réussite scolaire des cégépiens et des cégépiennes (Ducharme et Terrill, 1994 ; Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, 1993 ; Vigneault ; 1987). Ces étude ont effectivement toutes indiqué que les filles obtiennent de meilleurs résultats scolaires tant au secondaire qu'au collégial et qu'elles persistent plus dans leurs études que les garçons. Une des raisons à cette différence entre les garçons et les filles pourrait donc se trouver dans la disparité des déterminants et des indicateurs de la motivation scolaire des filles et des garçons. Ce phénomène soulève les questions suivantes comme pistes de réflexion et de recherche.

QUESTIONS ET PISTES DE RÉFLEXION ET DE RECHERCHE

- **Est-ce que le fait de se percevoir plus compétents porte les garçons à étudier moins, à participer moins et à s'engager moins cognitivement dans leurs études ?**
- **Pourquoi les garçons, comparativement aux filles, perçoivent-ils les tâches à accomplir au cégep comme moins importantes ?**
- **Est-ce le fait de percevoir les tâches à accomplir au cégep comme plus importantes et de se percevoir moins compétentes qui incite les filles à participer plus et à utiliser plus des stratégies autorégulatrices liées à l'engagement cognitif ?**
- **Quelle signification ont pour les garçons l'engagement cognitif et l'utilisation de stratégies autorégulatrices ?**
- **La structure actuelle des cégeps favorise-t-elle plus l'engagement cognitif et la participation des filles et moins ceux des garçons ?**
- **Que pourrait faire le milieu collégial pour favoriser un meilleur engagement cognitif et une participation plus grande des garçons, pour modifier leur perception de l'importance des tâches à accomplir au cégep ?**

5.1.2.2 LE RAPPEL ET LA DISCUSSION DES DONNÉES RELATIVES À LA DESCRIPTION DES DÉTERMINANTS ET DES INDICATEURS DE LA MOTIVATION SCOLAIRE SELON LA VARIABLE INTERVENANTE « ÂGE »

Le tableau 5.4 résume les déterminants et les indicateurs de la motivation scolaire étudiés selon la variable intervenante âge des élèves, tandis que la figure 5.2 les illustre. Seules les données significativement différentes sur le plan statistique, à un seuil $\leq 0,05$, sont rapportées dans cette partie.

Tableau 5.4

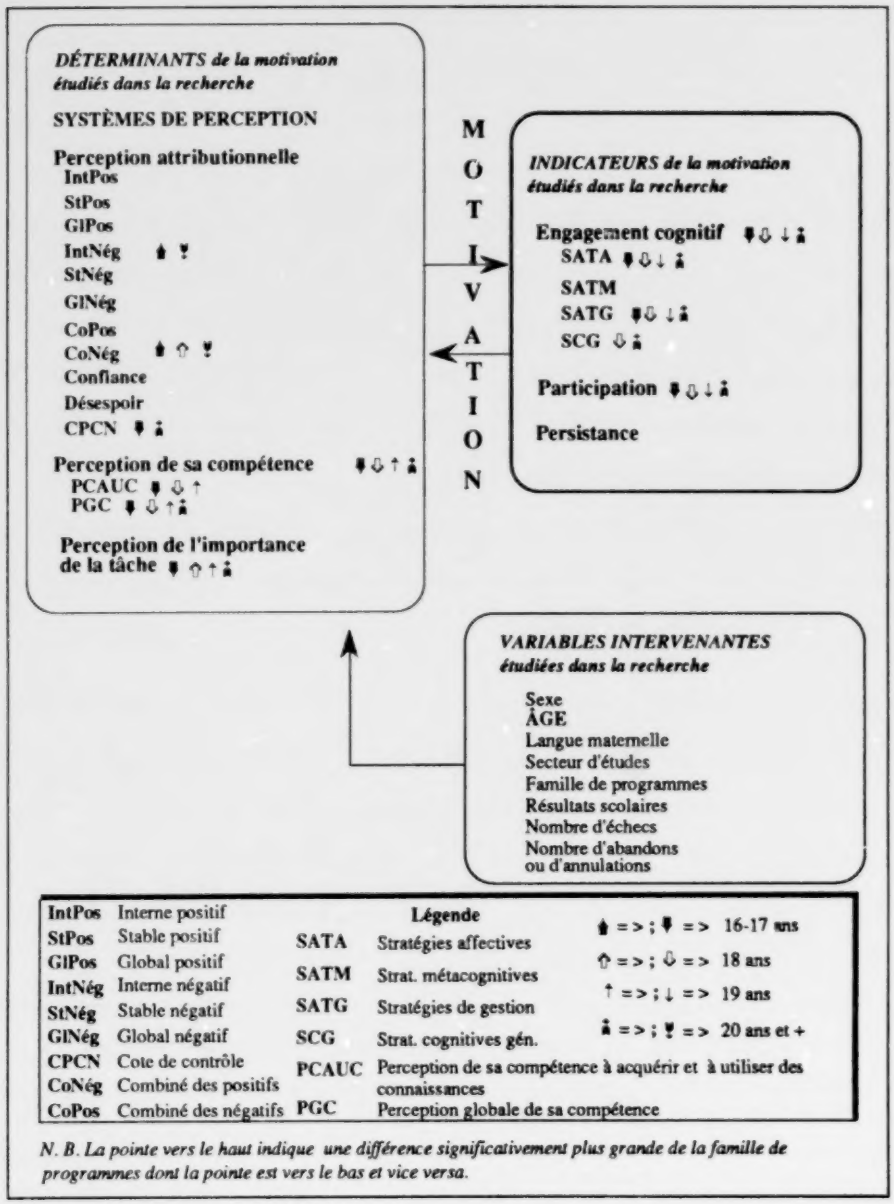
Résumé des résultats relatifs à la description des déterminants et des indicateurs de la motivation scolaire selon l'âge des élèves

RÉSULTATS RELATIFS À LA DESCRIPTION DES DÉTERMINANTS ET DES INDICATEURS DE LA MOTIVATION SCOLAIRE SELON L'ÂGE DES ÉLÈVES
• **Les cégépiens de 19 ans et de 20 ans et plus se perçoivent plus compétents que les cégépiens de 16-17 ans et de 18 ans.**
• **Les cégépiens de 20 ans et plus manifestent un engagement cognitif plus grand et une participation aux activités proposées par le professeur plus grande que les autres groupes d'élèves.**
• **Les élèves de 20 ans et plus utilisent plus que les autres d'élèves :** o **des stratégies affectives;** o **des stratégies de gestion.**
• **Les élèves de 16-17 ans ont la perception la plus élevée de l'importance des tâches à accomplir au cégep.**
• **Les élèves de 16-17 ans s'attribuent plus que les autres groupes d'élèves les causes des situations négatives de performance scolaire.**

Les données résumées au tableau 5.4 et illustrées à la figure 5.2 suggèrent la réflexion suivante. Est-il possible de penser que plus le cégépien est vieux, plus il se sent compétent et plus il perçoit l'engagement cognitif et la participation comme importants pour réussir ? Est-il possible de penser que plus le cégépien est vieux, plus il est conscient que la réussite est

Figure 5.2

Illustration des résultats de l'analyse descriptive de la motivation scolaire des cégépiens selon la variable âge



N. B. La pointe vers le haut indique une différence significativement plus grande de la famille de programmes dont la pointe est vers le bas et vice versa.

fonction de l'engagement dans les tâches à accomplir, même si ces tâches peuvent parfois apparaître comme moins «importantes», plus «scolaires», moins directement «reliées à leur futur travail professionnel ». Rappelons que les sujets de 20 ans et plus sont au nombre de 322 (22%) et se retrouvent principalement dans les programmes techniques ; de ces 322 élèves, 127 (8,7%) ont 20 ans et se retrouvent, pour la plupart, en cinquième session, soit dans la dernière année de leur programme d'études. Plusieurs de ces élèves de 20 ans et plus ont donc une expérience de vie importante et, pour certains, leurs expériences professionnelles de divers ordres pourraient être des éléments explicatifs des différences observées. De plus, plusieurs élèves de 20 ans et plus se sont inscrits dans un programme collégial à un âge beaucoup plus avancé que les élèves qui sortent directement du secondaire. Ce choix plus tardif pourrait signifier un intérêt marqué pour leur programme d'études et un désir particulièrement fort de réussir ou un désir d'améliorer leur statut professionnel. Leurs expériences passées de travail et leurs expériences de vie pourraient être indicatrices de leur désir de s'engager dans les tâches scolaires, même si elles peuvent parfois leur apparaître moins importantes ou loin du travail professionnel auquel ils aspirent.

Les élèves de 16-17 ans sont pour la plupart des élèves de première session. Ils arrivent au cégep avec la perception que les tâches à accomplir au cégep sont importantes ; ils veulent réussir. Ils s'attribuent également plus les causes des situations négatives de performance scolaire que les autres groupes d'élèves. Ils semblent croire que s'ils réussissent moins bien sur le plan scolaire, cela est dû à eux. Ces résultats suggèrent les questions suivantes comme pistes de réflexion et de recherche.

QUESTIONS ET PISTES DE RÉFLEXION ET DE RECHERCHE

- **Comment le milieu collégial peut-il utiliser positivement la perception des élèves de 16-17ans, plus spécifiquement leur perception de l'importance de la tâche ?**
- **Comment le milieu collégial peut-il amener les élèves de 16-17 ans à réfléchir sur leurs attributions causales ?**
- **Amener les élèves à attribuer au travail et à l'effort la réussite des études pourrait-il favoriser une meilleure réussite scolaire ?**

5.1.2.3 LE RAPPEL ET LA DISCUSSION DES DONNÉES RELATIVES À LA DESCRIPTION DES DÉTERMINANTS ET DES INDICATEURS DE LA MOTIVATION SCOLAIRE SELON LA VARIABLE INTERVENANTE « LANGUE MATERNELLE »

Le tableau 5.5 résume les déterminants et les indicateurs de la motivation scolaire étudiés selon la variable intervenante langue maternelle des élèves, tandis que la figure 5.3 les illustre. Seules les données significativement différentes sur le plan statistique, à un seuil $\leq 0,05$, sont rapportées dans cette partie. Nous attirons immédiatement l'attention du lecteur sur la similarité des résultats obtenus pour les déterminants et les indicateurs de la motivation scolaire lorsque l'analyse est réalisée selon la variable sexe et selon la variable langue maternelle, en particulier pour les données relatives à la perception de sa compétence, à la perception de l'importance de la tâche et à l'engagement cognitif. Il faut cependant noter que des différences significatives ont été trouvées aux perceptions attributionnelles entre les francophones et les allophones, ce qui n'était aucunement le cas entre les garçons et les filles puisqu'aucune différence significative n'a été observée entre les élèves de sexe féminin et les élèves de sexe masculin pour ce système de perception.

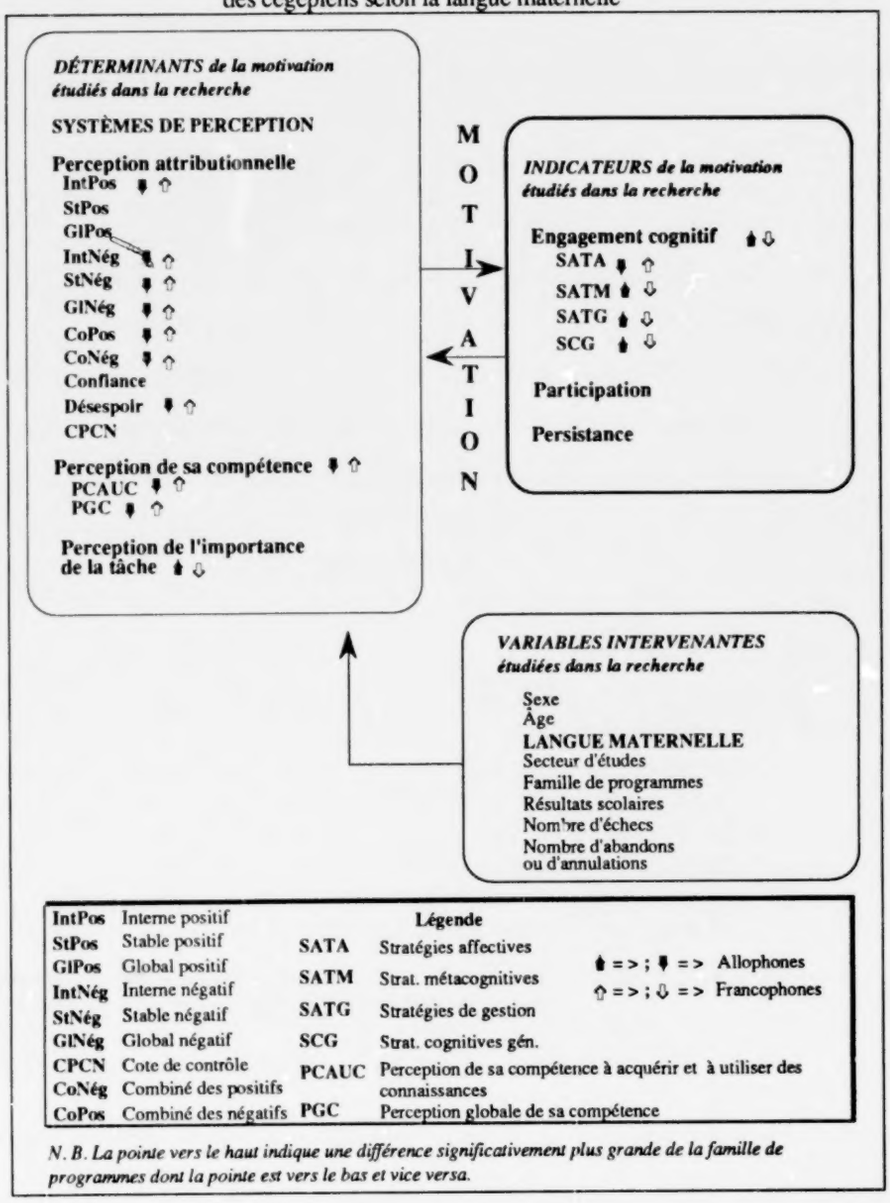
Tableau 5.5

Résumé des résultats relatifs à la description des déterminants et des indicateurs de la motivation scolaire selon la langue maternelle des élèves

RÉSULTATS RELATIFS À LA DESCRIPTION DES DÉTERMINANTS ET DES INDICATEURS DE LA MOTIVATION SCOLAIRE SELON LA LANGUE MATERNELLE DES ÉLÈVES
• **Les élèves dont la langue maternelle est le français ont une perception plus élevée de leur compétence que les élèves dont la langue maternelle n'est pas le français.**
• **Les élèves francophones s'attribuent avec plus d'intensité les causes des situations négatives de performance scolaire et perçoivent ces causes comme plus stables et globales que les allophones.**
• **Les élèves francophones utilisent plus les stratégies affectives que les élèves allophones.**
• **Les allophones affichent une perception plus grande de l'importance des tâches à accomplir au cégep que les francophones.**
• **Les allophones manifestent un engagement cognitif plus grand que les francophones.**

Figure 5.3

Illustration des résultats de l'analyse descriptive de la motivation scolaire des cégépiens selon la langue maternelle



N. B. La pointe vers le haut indique une différence significativement plus grande de la famille de programmes dont la pointe est vers le bas et vice versa.

Les données résumées au tableau 5.5 et illustrées à la figure 5.3 suggèrent le questionnement suivant. Est-ce qu'étudier dans un cégep francophone favorise chez un élève allophone une plus faible perception de sa compétence ? On serait tenté de répondre à cette question par l'affirmative, mais d'autres informations semblent essentielles avant de confirmer cette hypothèse, telles que : savoir si l'élève allophone étudie pour la première fois dans un établissement francophone ou s'il a étudié au primaire et au secondaire dans des établissements dont la langue d'enseignement était le français. S'il a déjà étudié dans des établissements francophones, durant combien d'années l'a-t-il fait ? Est-ce que l'écart trouvé à la perception de sa compétence entre les élèves francophones et les élèves allophones est influencé par le nombre d'années passées dans des établissements d'enseignement francophones ? Malheureusement, les résultats à notre disposition ne nous permettent pas de répondre à ces questions.

D'autres questions sont également soulevées par les données de l'analyse. L'engagement cognitif plus grand et la perception plus forte de l'importance des tâches à accomplir au cégep sont-ils liés à un trait culturel, sont-ils liés à la perception – pour certaines ethnies – que ce qui relève de l'esprit est « une richesse en soi » ? Sont-ils liés à l'importance pour des allophones de se « faire une place » dans la société québécoise ? L'engagement cognitif pourrait-il être un outil, une façon permettant aux immigrants de réussir et par conséquent de s'intégrer, de se faire une place dans leur nouvelle société ? Les données de l'analyse suggèrent ces questions et réflexions. Malheureusement les résultats de la recherche permettent seulement de les soulever et non d'y apporter des réponses fermes. De futures recherches pourraient peut-être le faire. Les questions qui précèdent ainsi que celles qui suivent pourraient être retenues comme pistes de réflexion et de recherche.

QUESTIONS ET PISTES DE RÉFLEXION ET DE RECHERCHE

- **Est-ce qu'étudier dans un cégep francophone favorise, chez un élève allophone, une plus faible perception de sa compétence ?**
- **L'écart observé à la perception de sa compétence entre les élèves francophones et les élèves allophones diminue-t-il selon le nombre d'années passées, par les allophones, dans des établissements d'enseignement francophones ou persiste-t-il même si les allophones fréquentent des établissements francophones depuis un long laps de temps ?**
- **L'engagement cognitif plus grand et la perception plus forte de l'importance des tâches à accomplir au cégep, constatés chez les allophones, sont-ils liés à des traits culturels ou sont-ils liés à l'importance pour des allophones de se « faire une place » dans la société québécoise ?**
- **Pourquoi les francophones s'attribuent-ils avec plus d'intensité les causes des situations négatives de performance scolaire et perçoivent-ils ces causes comme plus stables et globales que les allophones ?**
- **Pourquoi les francophones utilisent-ils plus de stratégies affectives que les allophones ?**
- **Les difficultés et les échecs scolaires sont-ils « plus acceptables » pour les francophones que pour les allophones ?**
- **Les francophones sont-ils plus sensibles au climat psychologique lié à l'étude que les allophones ?**
- **Les francophones sont-ils plus habitués à se récompenser et à intégrer la « notion de plaisir » au travail scolaire que les allophones ?**

5.1.2.4 LE RAPPEL ET LA DISCUSSION DES DONNÉES RELATIVES À LA DESCRIPTION DES DÉTERMINANTS ET DES INDICATEURS DE LA MOTIVATION SCOLAIRE SELON LA VARIABLE INTERVENANTE « NOMBRE D'HEURES CONSACRÉES AUX ÉTUDES »

Le tableau 5.6 résume les déterminants et les indicateurs de la motivation scolaire étudiés selon la variable intervenante nombre d'heures consacrées aux études, tandis que la figure 5.4 les illustre. Seules les données significativement différentes sur le plan statistique, à un seuil $\leq 0,05$, sont rapportées dans cette partie. L'analyse du temps consacré aux études se réfère au temps que l'élève affecte dans une semaine à l'étude et à ses travaux scolaires en dehors des heures de classe.

Tableau 5.6

Résumé des résultats relatifs à la description des déterminants et des indicateurs de la motivation scolaire selon le nombre d'heures consacrées hebdomadairement aux études

RÉSULTATS RELATIFS À LA DESCRIPTION DES DÉTERMINANTS ET DES INDICATEURS DE LA MOTIVATION SCOLAIRE

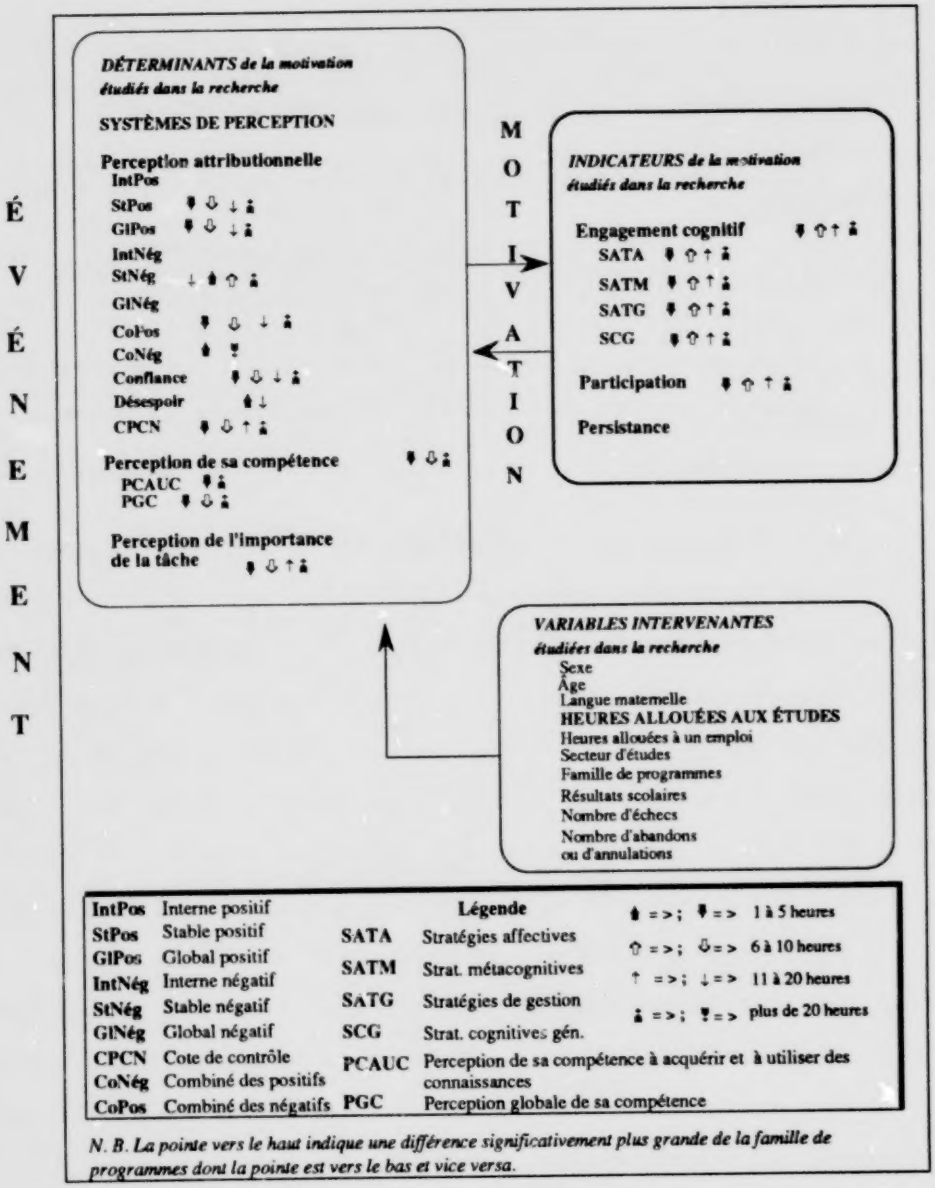
SELON LE NOMBRE D'HEURES CONSACRÉES AUX ÉTUDES

- **Les élèves qui consacrent plus de 20 heures par semaine à leurs études se perçoivent plus compétents que les élèves qui consacrent 1 à 10 heures par semaine à leurs études.**
- **Les élèves qui consacrent plus de 20 heures par semaine à leurs études perçoivent les causes des situations positives de performance scolaire comme plus stables et plus globales que les autres groupes d'élèves ; ils montrent également une cote de confiance plus élevée.**
- **Les élèves qui consacrent 1 à 5 heures par semaine à leurs études perçoivent les tâches à accomplir au cégep comme moins importantes ; ils perçoivent également avec une intensité plus forte que les causes des situations négatives de performance scolaire seront présentes dans l'avenir.**

Ces données soulèvent la réflexion et les questions suivantes. La perception de l'importance des tâches à réaliser au cégep, la perception de sa compétence et une cote de confiance élevée semblent liées, d'une certaine façon, à l'engagement cognitif, plus spécifiquement au nombre d'heures consacrées aux études. Est-ce que les élèves qui manifestent la perception la plus élevée des tâches scolaires réussissent mieux dans leurs études que les autres élèves ? Pas nécessairement... Se perçoivent-ils plus compétents ? Ont-ils plus confiance que dans l'avenir ils réussiront ? Les résultats obtenus indiquent qu'il est possible de trouver les tâches importantes et de ne pas réussir, de ne pas se sentir compétent pour accomplir des tâches. Les résultats confirment donc la complexité des facteurs et des variables impliqués dans la motivation scolaire et l'importance de les étudier et de les analyser comme un tout dynamique. Les variables du modèle semblent donc en relation, comme les données de l'analyse l'ont montré. Ceci soulève cependant quelques questions pouvant devenir des pistes pour de futures recherches. Ces questions sont rapportées à la page 280.

Figure 5.4

Illustration des résultats, selon le nombre d'heures allouées aux études, de l'analyse descriptive de la motivation scolaire des cégépiens



N. B. La pointe vers le haut indique une différence significativement plus grande de la famille de programmes dont la pointe est vers le bas et vice versa.

QUESTIONS ET PISTES DE RÉFLEXION ET DE RECHERCHE

- **Lorsqu'on intervient sur une variable du modèle d'analyse de la motivation scolaire, par exemple les perceptions attributionnelles, affecte-t-on automatiquement les autres variables du modèle ?**
- **Doit-on dans un processus d'intervention de la motivation scolaire travailler sur l'ensemble des déterminants et des indicateurs de la motivation scolaire ou est-il préférable de cibler un déterminant ou un indicateur ?**
- **La variable intervenante, temps d'étude, est-elle comme certains chercheurs l'affirment « le principal prédicteur du rendement scolaire de l'élève » ou cette variable doit-elle être considérée comme une variable importante parmi d'autres variables importantes ?**

5.1.2.5 LE RAPPEL ET LA DISCUSSION DES DONNÉES RELATIVES À LA DESCRIPTION DES DÉTERMINANTS ET DES INDICATEURS DE LA MOTIVATION SCOLAIRE SELON LA VARIABLE INTERVENANTE « NOMBRE D'HEURES CONSACRÉES À UN EMPLOI RÉMUNÉRÉ »

Le tableau 5.7 résume les déterminants et les indicateurs de la motivation scolaire étudiés selon la variable intervenante nombre d'heures consacrées à un emploi rémunéré, tandis que la figure 5.5 les illustre. Seules les données significativement différentes sur le plan statistique, à un seuil $\leq 0,05$, sont rapportées dans cette partie. Nous rappelons que, pour l'analyse de cette variable intervenante, l'échantillon avait été divisé en cinq sous-groupes : les élèves qui ne travaillent pas, ceux qui consacrent 1 à 10 heures à un emploi rémunéré, ceux qui y consacrent entre 11 et 15 heures, ceux qui y allouent entre 16 et 20 heures, et finalement ceux qui consacrent plus de 21 heures par semaine à un emploi rémunéré.

Tableau 5.7

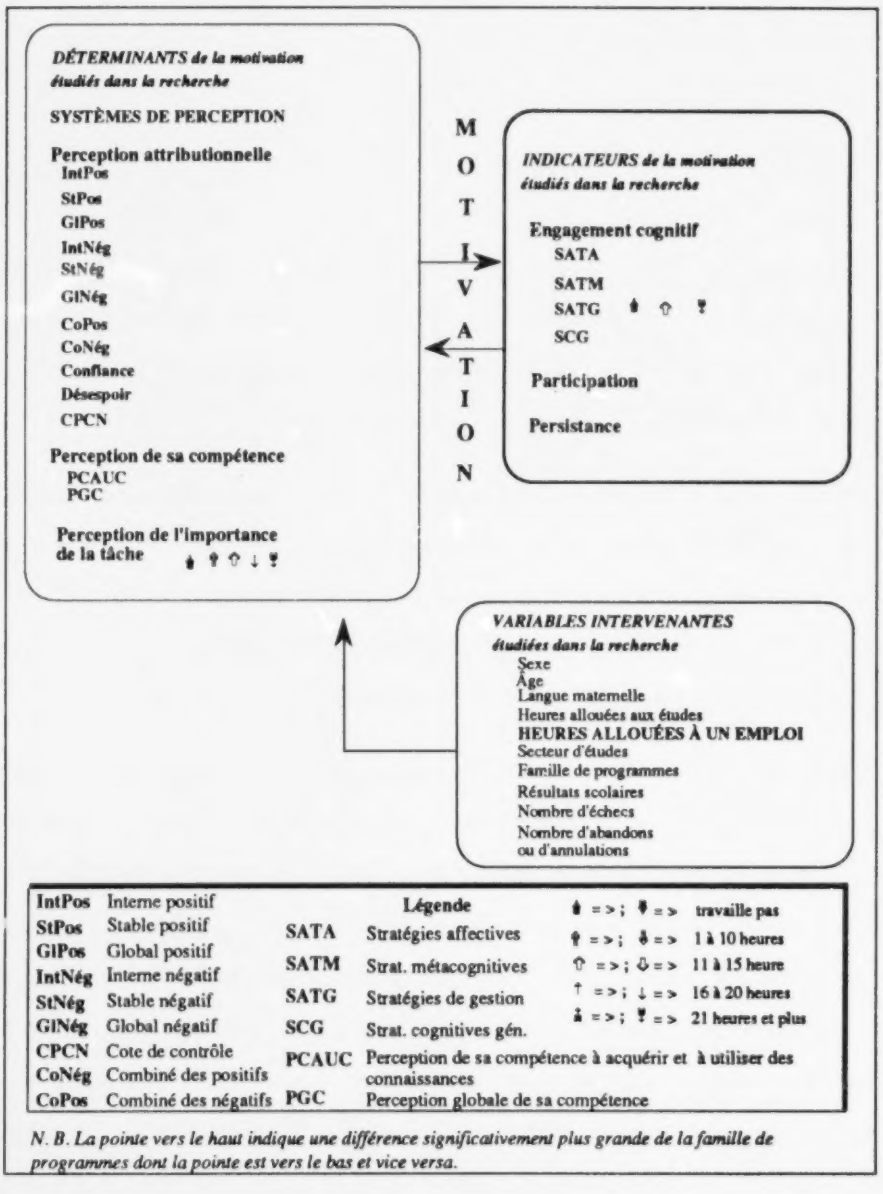
Résumé des résultats relatifs à la description des déterminants et des indicateurs de la motivation scolaire selon le nombre d'heures consacrées hebdomadairement à un emploi rémunéré

RÉSULTATS RELATIFS À LA DESCRIPTION DES DÉTERMINANTS ET DES INDICATEURS DE LA MOTIVATION SCOLAIRE SELON LE NOMBRE D'HEURES CONSACRÉES À UN EMPLOI
• **Les élèves qui n'occupent pas d'emploi rémunéré perçoivent les tâches à accomplir au cégep comme plus importantes que les élèves qui consacrent plus de 16 heures par semaine à un emploi rémunéré.**
• **Les élèves qui consacrent entre 11 et 15 heures par semaine à un emploi rémunéré et ceux qui ne travaillent pas à l'extérieur durant leurs études utilisent plus de stratégies de gestion que les élèves qui consacrent 21 heures et plus à un emploi rémunéré.**
• **Les élèves qui consacrent entre 1 et 15 heures par semaine à un emploi rémunéré perçoivent les tâches à accomplir au cégep comme plus importantes que les élèves qui consacrent plus de 16 heures par semaine à un emploi rémunéré.**

Les données de l'analyse révèlent donc que les élèves qui n'occupent pas un emploi rémunéré et les élèves qui consacrent entre 1 et 15 heures par semaine à un emploi rémunéré durant leurs études perçoivent les tâches à accomplir au cégep comme plus importantes que les élèves qui consacrent plus de 16 heures par semaine à un emploi rémunéré. Durant les études, le seuil critique de plus ou moins 15 heures par semaine consacrées à un emploi rémunéré semble donc, tel que cela a été montré dans d'autres études (Gareau, 1990 ; Schetagne, 1991), un indice à retenir dans l'étude de la relation entre le travail rémunéré d'un élève et certains déterminants et indicateurs de la motivation scolaire. Occuper un emploi rémunéré durant les études ne semble pas « absolument » négatif puisque ce sont les élèves qui consacrent entre 11 et 15 heures par semaine à un emploi rémunéré et les élèves qui ne travaillent pas à l'extérieur durant leurs études qui utilisent le plus des stratégies de gestion et qui perçoivent le plus les tâches à accomplir au cégep comme importantes. Ces données soulèvent donc les questions suivantes.

Figure 5.5

Illustration des résultats, selon le nombre d'heures allouées à un emploi, de l'analyse descriptive de la motivation scolaire des cégépiens



N. B. La pointe vers le haut indique une différence significativement plus grande de la famille de programmes dont la pointe est vers le bas et vice versa.

En plus d'un bénéfice monétaire, quel profit un élève retire-t-il d'un emploi rémunéré ? Le travail rémunéré peut être vécu par l'élève, tel que le rappelle Gareau (1990), comme une expérience positive et comme une expérience de vie valorisante, surtout au niveau des qualités humaines requises pour répondre aux demandes d'un employeur, pour s'entendre et s'adapter avec des collègues de travail, également au niveau des attitudes requises pour travailler efficacement, pour connaître et comprendre les exigences et les contraintes de la réalité du monde du travail (horaire strict, échéances précises, etc.) ; finalement, l'expérience du travail rémunéré peut offrir au jeune une situation où il peut prendre conscience de ses qualités personnelles pour s'adapter à diverses situations et à différents individus et pour se défendre contre des exploiteurs.

On observe chez les élèves qui travaillent entre 11 et 15 heures l'utilisation élevée de stratégies de gestion. Est-ce le fait de travailler à l'extérieur entre 11 et 15 heures qui oblige les élèves à s'organiser, à mieux gérer leur temps et leurs études ? Ou l'utilisation des stratégies de gestion aurait-elle été de toute façon élevée chez les élèves qui consacrent entre 11 et 15 heures par semaine à un emploi rémunéré même s'ils n'avaient pas occupé d'emploi ?

L'analyse des résultats révèle que les élèves forts au cégep qui occupent un emploi rémunéré (au nombre de 196, soit 54,7% des élèves forts), en particulier ceux qui consacrent 11 à 15 heures et plus de 20 heures par semaine à un emploi sont les élèves qui participent le plus aux tâches scolaires proposées par le professeur. Ce sont les élèves faibles, indépendamment du nombre d'heures qu'ils consacrent à un emploi rémunéré, qui participent le moins aux tâches scolaires. Ces données soulèvent la question suivante : pourquoi les élèves forts, même s'ils consacrent un nombre important d'heures à un emploi rémunéré (plus de 15 heures par semaine), continuent-ils à très bien réussir scolairement ? L'analyse des résultats a également indiqué que les élèves forts au cégep, indépendamment du nombre d'heures par semaine qu'ils consacrent à leurs études, obtiennent les scores les plus élevés à la perception de leur

compétence. Ces élèves obtiennent également, rappelons-le, les cotes de confiance et de contrôle les plus élevées. Ce sont eux aussi qui perçoivent le plus fortement les tâches à accomplir au cégep comme importantes. Ils manifestent de plus l'engagement cognitif le plus fort. Ces élèves présentent une cote particulièrement élevée aux stratégies métacognitives (4,05 – la moyenne pour l'ensemble des sujets pour les SATM est de 3,78) ; le seul groupe d'élèves à présenter une cote supérieure à 4 aux stratégies métacognitives est le groupe d'élèves consacrant plus de 20 heures par semaine à leurs études. Ces données soulèvent la question suivante : est-ce qu'un élève fort continue à s'engager cognitivement, continue à sans cesse réévaluer ses processus de travail, continue à utiliser de bonnes stratégies autorégulatrices, continue à très bien participer aux tâches proposées par les professeurs même si son horaire de travail, tant intellectuel que professionnel, est très chargé ? Ceci nous rapproche du dicton populaire qui dit : « Si vous désirez qu'une tâche importante soit très bien réalisée par quelqu'un, cherchez une personne très occupée qui a l'habitude de fournir un excellent travail. » Ce n'est peut-être pas la charge de travail uniquement qui est en jeu, mais cette capacité métacognitive de connaître et d'évaluer constamment le fonctionnement de sa pensée, de sa façon d'apprendre et de sa façon de fonctionner (Palincsar, 1986 ; Marzano et al., 1988). La différence à un niveau aussi élevé de performance se situe peut-être entre ce qui distingue le premier du dixième ? Une étude centrée uniquement sur ce petit groupe de «très performants» serait nécessaire pour répondre d'une façon précise à cette question. D'où la question suivante comme piste de réflexion et de recherche.

QUESTION ET PISTE DE RÉFLEXION ET DE RECHERCHE

- **La qualité des stratégies métacognitives d'un élève peut-elle expliquer ce qui différencie un élève fort d'un autre élève fort, la qualité des stratégies métacognitives d'un élève peut-elle expliquer ce qui différencie «un premier» d'«un dixième» ?**

5.2 LE RAPPEL ET LA DISCUSSION DE LA MOTIVATION SCOLAIRE DES CÉGÉPIENS DE DIFFÉRENTS SECTEURS D'ÉTUDES ET DE DIFFÉRENTES SESSIONS D'ÉTUDES

La discussion qui précède a soulevé plusieurs questions et a montré la nécessité d'analyses plus fines dans la compréhension des déterminants et des indicateurs de la motivation scolaire des cégépiens. Le deuxième objectif de cette recherche en voulant identifier et décrire les déterminants et les indicateurs de la motivation scolaire des cégépiens de différents secteurs d'études selon diverses variables intervenantes se voulait un pas en ce sens. L'analyse des résultats se rapportant au deuxième objectif de recherche a mis en évidence certaines données qui méritent d'être discutées dans ce chapitre. Pour cette discussion, nous procéderons en trois temps. Dans le premier temps, nous rappellerons et discuterons les données générales se rapportant au secteur d'études des élèves ; dans le deuxième temps, nous centrerons notre attention sur la motivation scolaire au secteur technique ; et finalement, nous discuterons de la motivation scolaire des élèves du secteur préuniversitaire.

5.2.1 LE RAPPEL ET LA DISCUSSION DES DONNÉES GÉNÉRALES SE RAPPORTANT AU SECTEUR D'ÉTUDES ET À LA MOTIVATION SCOLAIRE

Les données de la recherche relatives à la motivation scolaire selon le secteur d'études ont fait ressortir cinq faits généraux résumés au tableau 5.8. La figure 5.6, de la page 286, illustre les différences significatives trouvées, à un seuil $\leq 0,05$, entre les élèves des deux secteurs d'études.

Tableau 5.8
Résumé des conclusions générales de l'analyse de la motivation scolaire
des cégépiens selon le secteur d'étude

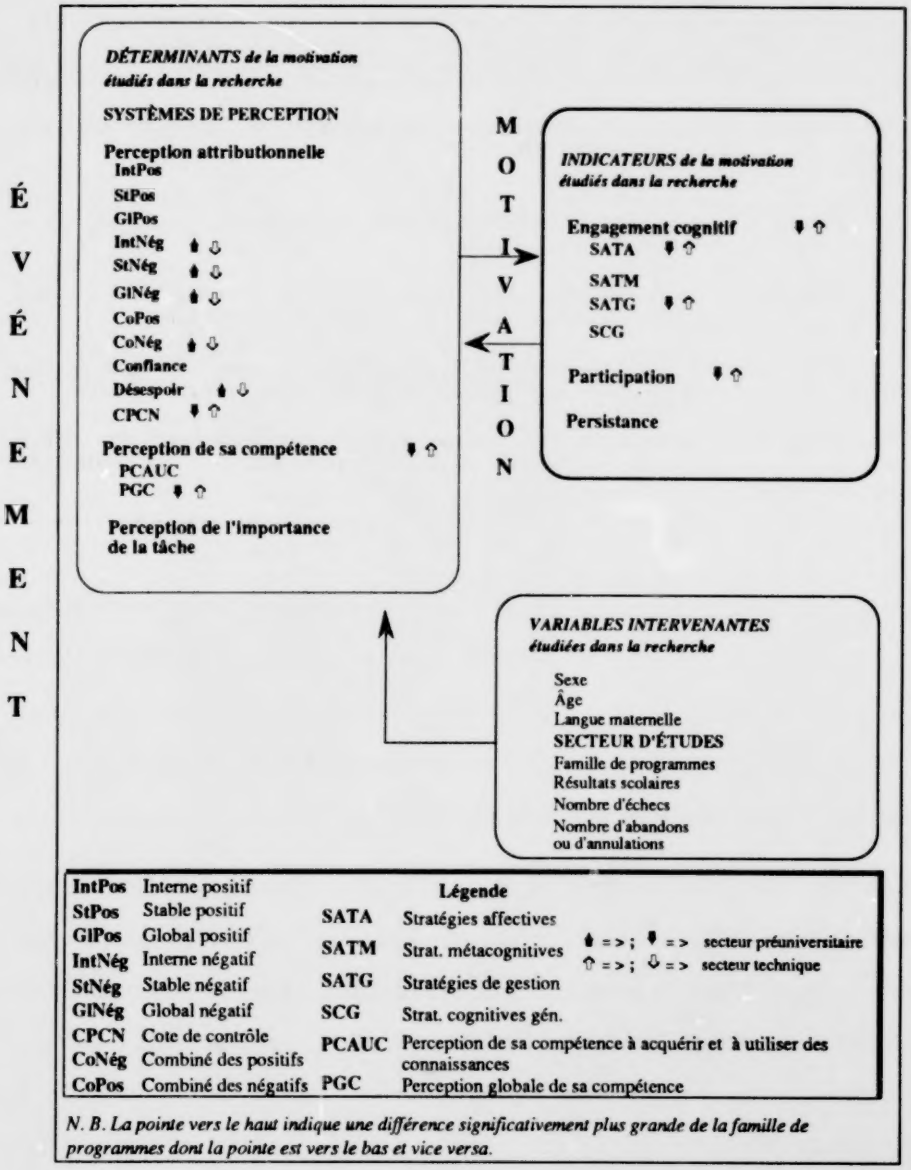
CONCLUSIONS GÉNÉRALES DE L'ANALYSE DE LA MOTIVATION SCOLAIRE DES CÉGÉPIENS SELON LE SECTEUR D'ÉTUDES
• **Les élèves du secteur technique manifestent une perception de leur compétence plus grande que les élèves du secteur préuniversitaire.**
• **Les élèves du secteur préuniversitaire s'attribuent avec plus d'intensité les causes des situations négatives de performance scolaire et perçoivent ces causes comme plus stables et plus globales que les élèves du secteur technique.**
• **Les élèves du secteur préuniversitaire présentent une cote de désespoir plus grande et une cote de contrôle plus faible que les élèves du secteur technique.**
• **La participation et l'engagement cognitif sont significativement plus grands chez les élèves du secteur technique que chez les élèves du secteur préuniversitaire.**
• **Les élèves de sexe féminin des deux secteurs d'études, comparativement aux garçons des deux secteurs d'études, perçoivent les tâches à accomplir au cégep comme plus importantes.**

Les données générales se rapportant à l'analyse de la motivation scolaire selon le secteur d'études suggèrent la réflexion et les questions suivantes. Est-ce que le fait d'être inscrit dans un programme technique, dans un programme qui conduit dans quelques années sur le marché du travail, dans un programme où l'on voit l'aboutissement de ses études, de son travail, accentue le sentiment de compétence de l'élève ?

Pourquoi les élèves du secteur préuniversitaire ont-ils plus tendance que les élèves du secteur technique à percevoir les causes des situations négatives comme stables et globales, et pourquoi la cote de désespoir est-elle plus élevée et la cote de contrôle plus faible chez les élèves du secteur préuniversitaire? Trois hypothèses d'interprétation, hypothèses déjà énoncées lors d'une étude portant spécifiquement sur les attributions causales (Barbeau, 1994), nous apparaissent possibles.

Figure 5.6

Illustration des résultats, selon le secteur d'études, de l'analyse de la motivation scolaire des cégépiens



N. B. La pointe vers le haut indique une différence significativement plus grande de la famille de programmes dont la pointe est vers le bas et vice versa.

La première se réfère au fait que les élèves du secteur technique sont inscrits dans des programmes directement liés à leur champ d'intérêts, qu'ils sont inscrits dans des programmes terminaux qui les mèneront dans deux ou trois ans sur le marché du travail. Les difficultés rencontrées par les élèves du secteur technique « doivent être perçues comme contrôlables » par ces élèves, sinon leurs insuccès pourraient remettre en question leur orientation professionnelle. Et ces élèves sont inscrits dans des programmes terminaux. Une réorientation professionnelle, même profitable, peut être perçue négativement par l'élève lui-même. Percevoir une cause comme « modifiable » et « spécifique » peut donc être particulièrement important pour ces élèves du secteur technique. Une telle perception donne le sentiment de pouvoir « contrôler » des événements, même difficiles, et confirmer, par le fait même, leur choix professionnel.

La deuxième hypothèse d'interprétation se rapporte au choix d'un type de programme plutôt qu'un autre. Il est possible que si des élèves ont choisi un programme technique, c'est qu'ils percevaient qu'ils avaient des aptitudes pour ce type d'études et de travail. Une difficulté d'apprentissage dans leur programme d'études peut leur apparaître comme un défi qu'ils peuvent surmonter avec des efforts et de l'aide. Les élèves du secteur préuniversitaire sont inscrits, eux, dans un programme « général » et les cours de leur programme actuel au cégep sont parfois loin de leur champ d'intérêt professionnel. Ils peuvent se sentir obligés de « subir » des cours dont ils ne perçoivent pas nécessairement la pertinence et pour lesquels ils ne se sentent aucune affinité ou aptitude. La « perception de contrôle » peut donc être moins forte chez les élèves du secteur préuniversitaire que chez les élèves du secteur technique, d'où des scores plus élevés aux dimensions stable et globale négatives et à la cote de désespoir chez les élèves du secteur préuniversitaire.

La troisième hypothèse d'interprétation se rapporte au genre de contenu relatif à chaque secteur d'études. Les apprentissages à réaliser au secteur technique sont souvent « concrets »,

«palpables». Les difficultés rencontrées peuvent être «plus perceptibles» qu'au secteur préuniversitaire. Les attentes des professeurs peuvent possiblement être perçues avec «plus de facilité» par l'élève du secteur technique que par l'élève du secteur général. Il nous apparaît, par le fait même, peut-être plus aisé de contrer les difficultés et de corriger les erreurs lorsqu'elles sont bien identifiées. Les difficultés peuvent donc apparaître plus «contrôlables» par l'élève au secteur technique qu'au secteur général où les critères de réussite semblent souvent plus abstraits, moins facilement cernables et contrôlables par l'élève.

Les raisons précédemment énoncées peuvent donc être des hypothèses explicatives de la participation et de l'engagement cognitif significativement plus grands des élèves du secteur technique.

5.2.2 LE RAPPEL ET LA DISCUSSION DES DONNÉES SE RAPPORTANT À LA MOTIVATION SCOLAIRE DES ÉLÈVES DU SECTEUR TECHNIQUE

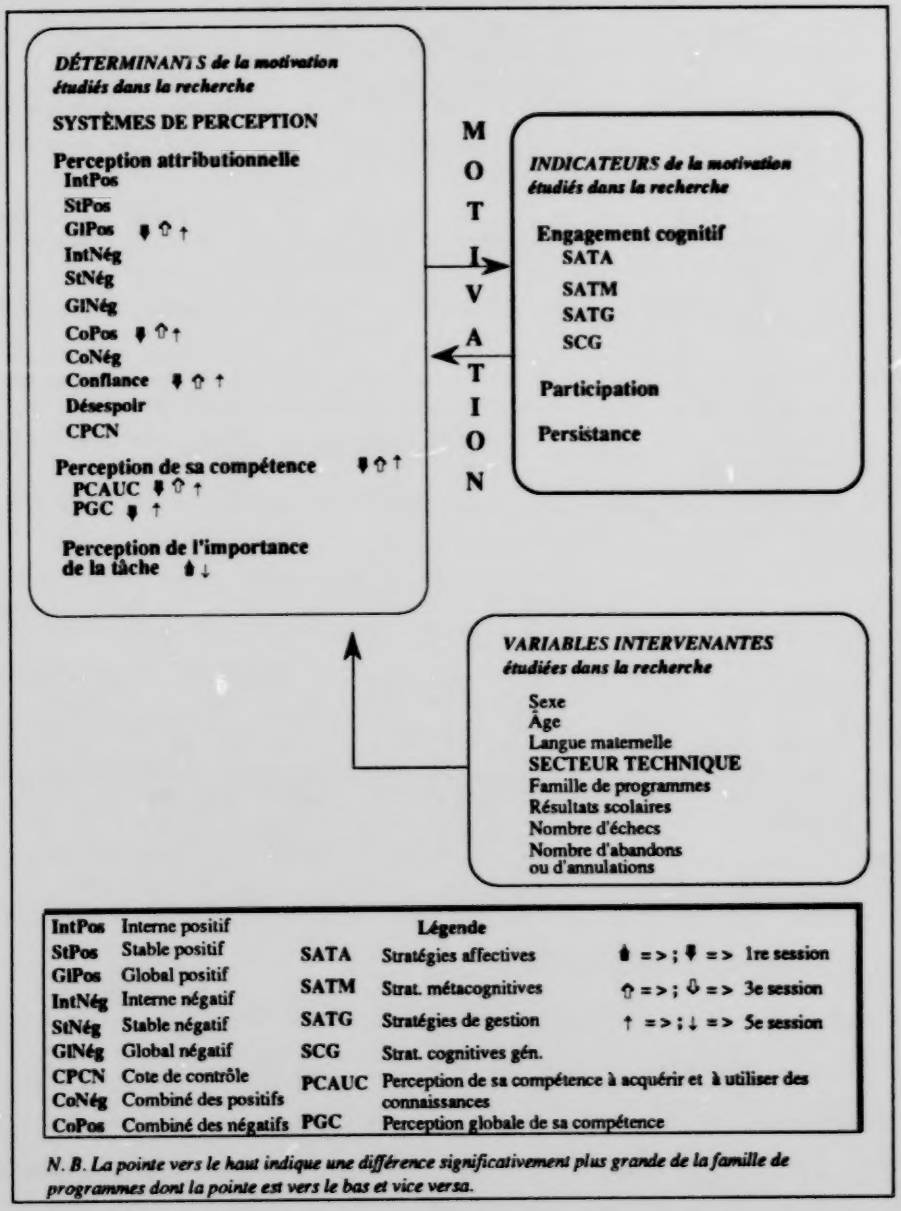
L'analyse de la motivation scolaire des cégépiens du secteur technique a fait ressortir des données qui sont résumées au tableau 5.9. Les données significatives rapportées dans ce tableau sont également mises en relation avec les variables intervenantes étudiées dans cette étude. La figure 5.7, de la page 291, illustre les données les plus significatives trouvées entre les élèves de première, de troisième et de cinquième session du secteur technique. Seules les données significativement différentes sur le plan statistique, à un seuil $\leq 0,05$, sont rapportées dans cette partie.

Tableau 5.9
Résumé des résultats relatifs à la motivation scolaire
des cégépiens du secteur technique

RÉSULTATS RELATIFS À LA MOTIVATION SCOLAIRE DES CÉGÉPIENS DU SECTEUR TECHNIQUE
• Les élèves de 3e et de 5e session se perçoivent plus compétents que les élèves de 1re session, en particulier pour acquérir et utiliser des connaissances.
• Les élèves de 3e et de 5e session qui consacrent plus de 20 heures par semaine à leurs études se perçoivent plus compétents que les élèves qui étudient moins de 20 heures par semaine.
• Les élèves de 1re session s'attribuent plus les causes des situations négatives de performance scolaire que les élèves de 3e session.
• Les élèves de 5e session qui ont cumulé un ou deux échecs présentent la cote de contrôle la plus forte, suivis de très près par les élèves de 3e session qui n'ont eu aucun échec ; les élèves de 1re session qui ont eu des échecs présentent la cote de contrôle la plus faible.
• La cote de confiance est nettement plus élevée chez les élèves de 3e et de 5e session que chez les élèves de 1re session.
• Les élèves de 5e session consacrant entre 1 heure et 15 heures par semaine à un emploi rémunéré et les élèves de 3e session qui consacrent plus de 21 heures par semaine à un emploi rémunéré présentent la cote de désespoir la plus élevée.
• Les élèves de 5e session perçoivent les tâches à accomplir au cégep comme moins importantes que les élèves de 1re session.
• Les élèves de 20 ans et plus, tant en 1re qu'en 3e session, manifestent l'engagement cognitif le plus important ; en 3e session, l'engagement cognitif est fonction de l'âge : plus les élèves sont vieux, plus ils s'engagent dans les tâches proposées par le professeur.

Ces résultats suggèrent les questions suivantes. Pourquoi les élèves se perçoivent-ils plus compétents au secteur technique, après une ou deux années ? Est-ce parce qu'ils ont acquis plusieurs connaissances théoriques et pratiques, qu'ils ont fait des stages dans le milieu de l'entreprise directement reliés à leur futur travail, qu'ils ont vécu beaucoup d'évaluations et ont été confirmés dans leur capacité de répondre aux exigences de leur programme et ont été confirmés également dans leur orientation professionnelle ? Les élèves de première session sont-ils, eux, encore incertains de leur compétence à réussir dans le programme choisi, sont-ils encore incertains de leur choix de carrière ?

Figure 5.7
Illustration des résultats de la motivation scolaire
des cégépiens du secteur technique



N. B. La pointe vers le haut indique une différence significativement plus grande de la famille de programmes dont la pointe est vers le bas et vice versa.

Pourquoi les élèves de cinquième session qui ont cumulé un ou deux échecs présentent-ils la cote de contrôle la plus forte, et pourquoi les élèves de première session qui ont eu des échecs présentent-ils la cote de contrôle la plus faible ? Il serait peut-être très dramatique pour un élève de dernière année de se percevoir hors de contrôle face aux situations de performance scolaire. N'oublions pas que ces élèves sont des finissants et que dans moins d'une année ils se retrouveront sur le marché du travail. S'il fallait qu'ils aient une perception de ne pas contrôler les situations de performance scolaire, ce serait sûrement pénible et difficile pour eux. Cette perception de contrôle peut être également le résultat d'apprentissages théoriques et pratiques réalisés et réussis, mais ce peut être aussi un mécanisme psychologique d'adaptation ou de défense qui permet à la personne de poursuivre une démarche d'apprentissage même si certains doutes face à soi sont toujours existants.

Pourquoi les élèves de cinquième session qui consacrent entre 1 heure et 15 heures par semaine à un emploi rémunéré et les élèves de troisième session qui consacrent plus de 21 heures par semaine à un emploi rémunéré présentent-ils la cote de désespoir la plus élevée? Est-il plus important, pour les élèves du secteur technique, d'avoir un nombre élevé d'heures à leur disposition pour étudier et investir dans leurs travaux scolaires ? Le marché du travail est de plus en plus près et qui pensent-ils que les employeurs embauchent ? Les élèves qui offrent une bonne performance, qui ont fait la preuve de leur disponibilité et de leur engagement scolaire ? Les élèves de cinquième session se sentent-ils confrontés à un sentiment d'urgence ? Sentent-ils le besoin d'une plus grande disponibilité mentale et physique que l'occupation d'un emploi rémunéré leur enlève ?

On observe que les données des analyses plus fines continuent à indiquer que plus les élèves sont vieux, plus ils s'engagent dans les tâches proposées par les professeurs ; que plus ils progressent dans leur programme d'études, plus ils semblent critiques face à l'importance des tâches demandées par les professeurs.

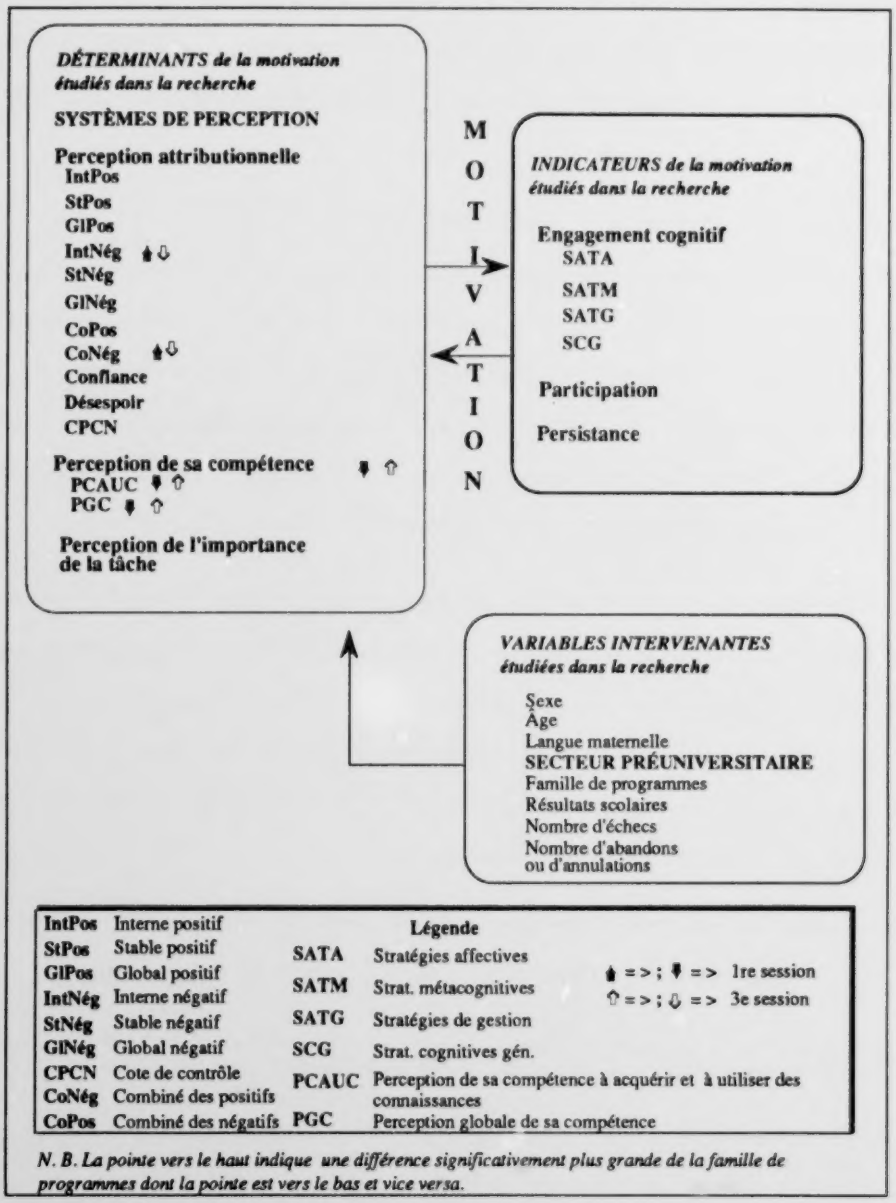
5.2.3 LE RAPPEL ET LA DISCUSSION DES DONNÉES SE RAPPORTANT À LA MOTIVATION SCOLAIRE DES ÉLÈVES DU SECTEUR GÉNÉRAL

L'analyse de la motivation scolaire des cégépiens du secteur général a fait ressortir des données qui sont résumées au tableau 5.10. Les données les plus signifiantes rapportées dans ce tableau sont également mises en relation avec les variables intervenantes étudiées dans cette étude. La figure 5.8, de la page 293, illustre les données les plus significatives trouvées entre les élèves de première et de troisième session du secteur général. Seules les données significativement différentes sur le plan statistique, à un seuil ≤ 0,05, sont rapportées dans cette partie.

Tableau 5.10
Résumé des résultats relatifs à la motivation scolaire
des cégépiens du secteur général

RÉSULTATS RELATIFS À LA MOTIVATION SCOLAIRE DES CÉGÉPIENS DU SECTEUR GÉNÉRAL
• **Les élèves de 3e session se perçoivent plus compétents pour acquérir et utiliser des connaissances que les élèves de 1re session.**
• **Les élèves de 1re session et de 3e session qui n'ont abandonné aucun cours se perçoivent plus compétents que les élèves qui ont abandonné ou annulé des cours.**
• **La perception de l'importance de la tâche est la plus forte chez les élèves de 1re session qui n'ont annulé ou abandonné aucun cours au cégep ainsi que chez les élèves qui ont annulé ou abandonné au moins trois cours.**
• **La perception de l'importance de la tâche est la plus faible chez les élèves de 3e session qui ont annulé ou abandonné trois cours ou plus au cégep.**
• **Les élèves qui travaillent plus de 20 heures par semaine présentent la plus forte cote de désespoir.**
• **Les élèves de 1re session et de 3e session qui n'ont eu aucun échec présentent la cote de confiance la plus forte.**
• **Les élèves de 20 ans et plus, tant en 1re qu'en 3e session, manifestent la participation la plus importante aux tâches scolaires.**
• **En 3e session, la participation est fonction de l'âge : plus les élèves sont vieux, plus ils participent aux tâches proposées par le professeur.**
• **En 1re session, les élèves de 20 ans et plus présentent la participation la plus élevée, suivis ensuite, dans l'ordre, par les élèves de 16-17 ans, les élèves de 18 ans et finalement les élèves de 19 ans.**

Figure 5.8
Illustration des résultats de la motivation scolaire
des cégépiens du secteur général



N. B. La pointe vers le haut indique une différence significativement plus grande de la famille de programmes dont la pointe est vers le bas et vice versa.

Au secteur préuniversitaire, les résultats confirment que la fréquentation du cégep amplifie le sentiment de compétence des élèves, comme si l'élève après avoir passé au moins deux sessions au cégep s'était fait la preuve à lui-même de sa compétence à réussir des études collégiales. Si le cégépien a réussi ses premières sessions sans avoir abandonné ou annulé des cours, il se perçoit comme encore plus compétent que les élèves qui ont abandonné ou annulé des cours.

La perception de l'importance de la tâche est la plus faible chez les élèves de troisième session qui ont annulé ou abandonné trois cours ou plus au cégep. Ce résultat soulève la question suivante qui peut également être retenue pour une future recherche : n'est-il pas coûteux pour une société et pour l'élève également de ne pas percevoir les tâches à accomplir au cégep comme importantes ? Il ne faut pas oublier qu'un élève qui abandonne ou annule un ou des cours au cégep passera au moins une session de plus au collégial. Que peut-on faire pour que l'élève ait une perception plus grande de l'importance des tâches à réaliser au cégep ?

Les élèves qui consacrent plus de 20 heures par semaine à un emploi rémunéré présentent la plus forte cote de désespoir. Pourquoi un élève consacre-t-il plus de 20 heures par semaine à un emploi rémunéré? Des élèves sont-ils *absolument* obligés de le faire ? Si oui, quels élèves sont obligés de travailler plus de 20 heures par semaine ? Les plus démunis économiquement? Ceux qui cumulent des responsabilités familiales ? Ce phénomène nous semble suffisamment important pour qu'on y accorde une certaine attention.

QUESTIONS ET PISTES DE RÉFLEXION ET DE RECHERCHE

- **Que peut faire le milieu collégial pour que les élèves qui ne perçoivent pas comme importantes les tâches à accomplir au cégep améliorent cette perception ?**

- **Que peut faire le milieu collégial et la société québécoises pour que les élèves qui sont obligés de consacrer plus de 20 heures par semaine à un emploi rémunéré puissent étudier sans consacrer une partie aussi importante de leur temps à un emploi ?**

5.3 LE RAPPEL ET LA DISCUSSION DE LA MOTIVATION SCOLAIRE DES CÉGÉPIENS SELON LEUR FAMILLE DE PROGRAMMES D'ÉTUDES

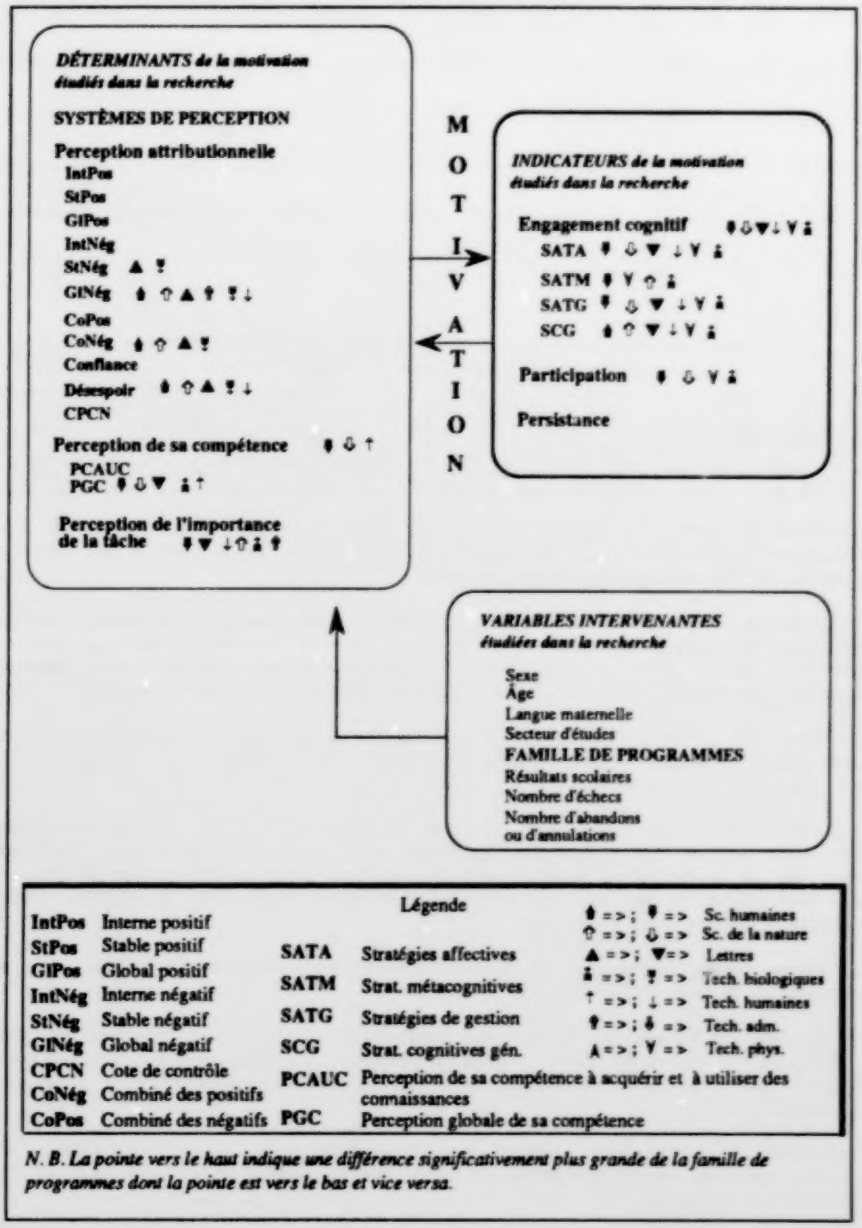
Le troisième objectif cherchait à déterminer et à décrire les déterminants et les indicateurs de la motivation scolaire de cégépiens de différentes familles de programmes d'études selon diverses variables intervenantes. L'analyse des données a indiqué quelques conclusions plus importantes qui sont rapportées au tableau 5.11. La figure 5.9 illustre les différences significatives trouvées, à un seuil $\leq 0,05$, entre les élèves des différentes familles de programmes étudiées dans cette recherche.

Tableau 5.11
Résumé des résultats relatifs à la motivation scolaire des cégépiens
de différentes familles de programmes d'études

RÉSULTATS RELATIFS À LA MOTIVATION SCOLAIRE DES CÉGÉPIENS DE DIFFÉRENTES FAMILLES DE PROGRAMMES D'ÉTUDES
Les élèves de la famille des techniques humaines montrent une perception de leur compétence significativement plus grande que les élèves de la famille des sciences humaines et des sciences de la nature.
• **Les élèves des familles des sciences de la nature, des techniques biologiques et des techniques de l'administration perçoivent les tâches à accomplir au cégep comme significativement plus importantes que les élèves des familles des sciences humaines, des lettres, des techniques physiques et des techniques humaines.**
• **Les élèves de la famille des lettres perçoivent les causes des situations négatives de performance scolaire comme significativement plus stables que les élèves des techniques biologiques.**
• **Les élèves des trois familles du secteur général et les élèves des techniques administratives et des techniques physiques perçoivent les causes des situations négatives de performance scolaire comme pouvant plus se généraliser à d'autres situations négatives de leur vie que les élèves des techniques humaines et des techniques biologiques.**
• **Les élèves des trois familles du secteur général présentent la plus forte cote de désespoir et la plus faible cote de contrôle.**
• **Les élèves des techniques biologiques présentent un écart significativement plus grand avec les élèves de toutes les autres familles de programmes à l'engagement cognitif, aux stratégies affectives, aux stratégies de gestion et aux stratégies cognitives générales.**
• **Les élèves des techniques biologiques participent plus aux diverses activités scolaires que les élèves des sciences de la nature, des sciences humaines et des techniques physiques.**

Figure 5.9

Illustration des résultats de la motivation scolaire des cégépiens selon leur famille de programmes



N. B. La pointe vers le haut indique une différence significativement plus grande de la famille de programmes dont la pointe est vers le bas et vice versa.

Les résultats relatifs à la famille de programmes d'études en relation avec la motivation scolaire ont indiqué que les élèves des techniques biologiques présentent, aux indicateurs de la motivation scolaire, un écart significativement plus grand que les élèves de toutes les autres familles de programmes, plus spécifiquement à l'engagement cognitif, aux stratégies affectives, aux stratégies de gestion et aux stratégies cognitives générales. Ils présentent également des différences avec quelques familles de programmes pour deux déterminants de la motivation scolaire. Plus spécifiquement, ils perçoivent les tâches à accomplir comme plus importantes que les élèves des familles des sciences humaines, des lettres, des techniques physiques et des techniques humaines. Ils perçoivent également les causes des situations négatives de performance scolaire comme moins stables et moins globales que les élèves de la famille des lettres. Ils participent également plus aux diverses activités scolaires que les élèves des sciences de la nature, des sciences humaines et des techniques physiques. Qui sont ces élèves de la famille des techniques biologiques ?

Ce sont principalement des élèves de soins infirmiers, de techniques de diététique, de techniques de radiodiagnostic et de techniques de réadaptation. Ce sont essentiellement des femmes âgées de plus de 20 ans dont 42% se retrouvaient à l'entrée au cégep dans le groupe d'élèves faibles ; seulement 9% se retrouvaient dans le groupe des élèves forts. Il faut cependant souligner qu'après une session au cégep il n'y a plus que 23% de ces élèves qui se retrouvent dans le groupe d'élèves faibles et que que 28% se retrouvent dans le groupe d'élèves forts. Pourquoi les élèves de cette famille de programmes se différencient-ils autant des élèves des autres familles de programmes ?

L'âge de ces élèves, leur expérience de vie et leur expérience professionnelle pourraient être des éléments explicatifs de ces différences. Plusieurs élèves de cette famille de programmes se sont inscrits dans un programme collégial à un âge plus avancé que les élèves des autres programmes pris globalement. Ce choix plus tardif pourrait signifier un intérêt marqué pour ce programme et un désir particulièrement fort de réussir ou un désir d'améliorer leur statut

personnel et professionnel. L'expérience de vie ou l'expérience professionnelle de ces élèves pourraient être des causes explicatives, dans une certaine mesure, de la tendance moins forte de ces élèves à percevoir les causes des situations négatives de performance scolaire comme stables et comme se généralisant à d'autres situations de leur vie.

Les résultats de l'analyse ont également indiqué que les élèves des trois familles du secteur préuniversitaire et les élèves des techniques administratives et des techniques physiques perçoivent les causes des situations négatives de performance scolaire comme étant plus stables et pouvant plus se généraliser à d'autres situations négatives de leur vie que les élèves des techniques humaines et des techniques biologiques. Ce sont les élèves des familles de programmes du secteur général qui présentent la plus forte cote de désespoir et la plus faible cote de contrôle, plus spécifiquement les élèves de la famille des lettres. Pourquoi ?

Nous avions constaté le même phénomène dans l'étude portant sur les attributions causales des cégépiens (Barbeau, 1994) et avions énoncé quelques hypothèses d'interprétation transférables ici. Il est possible, croyons-nous, de trouver une réponse à cette question dans les perceptions que les élèves de lettres ont d'eux ou dans les perceptions qu'ils pensent que la société a d'eux. Il est concevable que les élèves de lettres, confrontés à des situations négatives, se sentent moins « aptes » que les autres élèves à résoudre des situations négatives de performance scolaire, d'où une perception de contrôle moins grande. Peut-être également qu'un élément de réponse se trouve dans l'expérience scolaire passée des élèves de lettres. Les élèves de lettres, pris comme groupe, présentent en moyenne des dossiers scolaires moins forts (cote du SRAM = 81,91) que leurs collègues des autres programmes (cote du SRAM pour sciences de la nature : 97,45). Il est donc possible que, confrontés à des difficultés scolaires, l'expérience passée des élèves de lettres plus ou moins « empreinte » de succès au secondaire affecte négativement leur perception de contrôle de ces difficultés.

Pourquoi les élèves des familles de programmes du secteur préuniversitaire obtiennent-ils la cote de désespoir la plus forte ? Ce phénomène est particulièrement intéressant puisque ce sont

les élèves de sciences de la nature qui obtiennent les plus fortes cotes du SRAM à leur entrée au cégep. La cote de désespoir, rappelons-le, s'obtient en faisant la somme des réponses aux dimensions stable et globale des situations négatives. Comment peut-on comprendre ces données ?

Ici encore, des hypothèses que nous avons énoncées dans une recherche sur les attributions causales des cégépiens (Barbeau 1994) sont transférables, dans une certaine mesure, aux résultats de cette recherche. La moyenne des cotes du SRAM des élèves de la famille des sciences de la nature est de 97,45 ; 63% des élèves de cette famille de programmes se retrouvent dans le groupe des élèves forts à l'entrée au cégep, et seulement 3% des élèves de cette famille de programmes se retrouvent dans le groupe des élèves faibles. Un élève inscrit en sciences de la nature est donc confronté, à sa première session au cégep, à un nouveau programme dans lequel sont inscrits des élèves présentant presque tous, à leur entrée au cégep, une cote du SRAM particulièrement élevée. Ces élèves sont donc mis en présence, souvent pour la première fois, d'élèves forts et très compétitifs qui désirent dans une proportion importante s'inscrire dans des programmes universitaires très contingentés, tels que médecine, médecine vétérinaire, chirurgie dentaire, chiropraxie, etc. Une situation négative de performance scolaire pourrait être perçue par ces élèves comme dramatique, car elle peut signifier, pour eux, l'impossibilité de poursuivre des études universitaires dans le programme de leur choix. Il peut être «désespérant» pour un élève fort scolairement depuis son entrée à l'école d'être confronté à des situations de performance scolaire négatives ou d'être comparé à d'autres élèves aussi forts ou plus forts que lui scolairement. Mais pourquoi des élèves aussi forts scolairement et ayant vécu autant de réussites scolaires ne «nuancent-ils» pas plus les situations qu'ils pourraient vivre, pourquoi leurs perceptions aux dimensions stable et globale sont-elles aussi fortes ? Peut-être parce que, comme l'ont souligné Convington (1984) et Weiner (1985), ce ne sont pas les capacités réelles qu'une personne possède qui sont déterminantes dans la conduite scolaire, mais la perception que la personne a de ses capacités et, comme Thill (1993) l'a

également souligné, ce n'est pas le caractère aversif de la situation elle-même qui induit le désespoir ou le sentiment d'impuissance, mais la perception qu'il est impossible d'y échapper.

5.4 LE RAPPEL ET LA DISCUSSION DE LA MOTIVATION SCOLAIRE DES CÉGÉPIENS SELON LEUR DEGRÉ DE RÉUSSITE SCOLAIRE

Le quatrième objectif voulait analyser l'effet conjoint des déterminants et des indicateurs de la motivation scolaire de cégépiens selon leur degré de réussite scolaire (au secondaire et au collégial) et selon diverses variables intervenantes. Les données générales les plus signifiantes, lorsqu'on tient compte de la force scolaire au secondaire (mesurée à l'aide de la cote du SRAM) et au collégial, sont rapportées au tableau 5.12 et illustrées aux figures 5.10, 5.11 et 5.12. La figure 5.10 illustre la motivation scolaire des cégépiens selon leur degré de réussite scolaire au secondaire ; la figure 5.11 illustre la motivation scolaire des cégépiens selon leur degré de réussite scolaire à la première session du collégial, et finalement la figure 5.12 illustre la motivation scolaire des cégépiens selon leur degré de réussite scolaire au collégial. Les résultats de l'analyse de l'effet d'interaction entre la réussite scolaire et diverses variables intervenantes sont, quant à eux, rapportés au tableau 5.13. Seuls les résultats significativement différents sur le plan statistique, à un seuil $\leq 0,05$, sont rapportés dans cette partie.

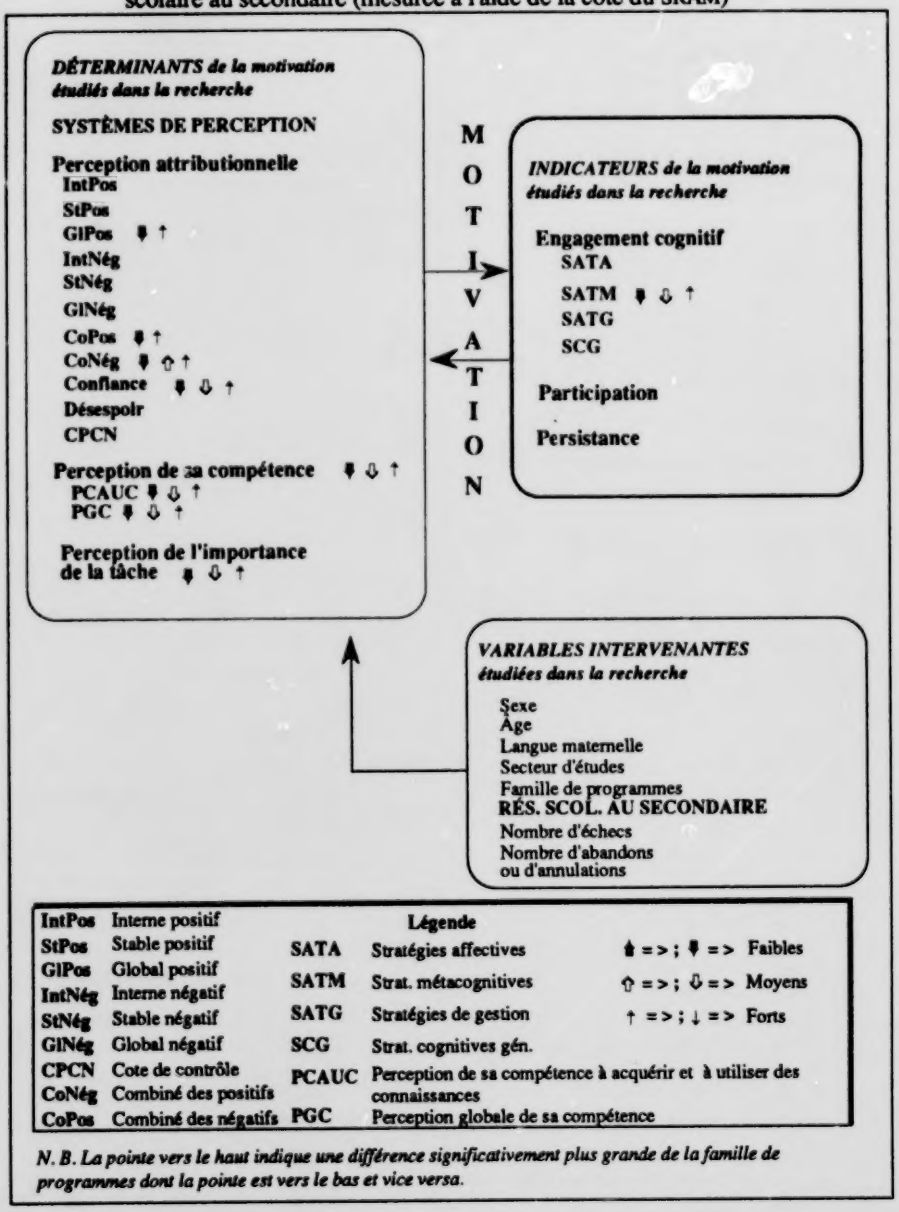
Tableau 5.12

Résumé des résultats généraux relatifs à la motivation scolaire
des cégépiens selon leur degré de réussite scolaire

RÉSULTATS GÉNÉRAUX RELATIFS À LA MOTIVATION SCOLAIRE DES CÉGÉPIENS SELON LEUR DEGRÉ DE RÉUSSITE SCOLAIRE
• **La principale différence entre les élèves, lorsqu'on tient compte de la force scolaire, se situe au niveau des indicateurs de la motivation scolaire.**
• **Les groupes d'élèves identifiés forts et moyens, à partir des cotes collégiales, s'engagent cognitivement plus dans leurs études et participent plus aux activités scolaires proposées par le professeur que le groupe d'élèves faibles. Ils ont également une cote de confiance plus forte que les élèves faibles.**
• **L'analyse réalisée à partir de la cote du secondaire montre une différence significative uniquement aux stratégies métacognitives entre les élèves forts et les deux autres groupes d'élèves.**

Figure 5.10

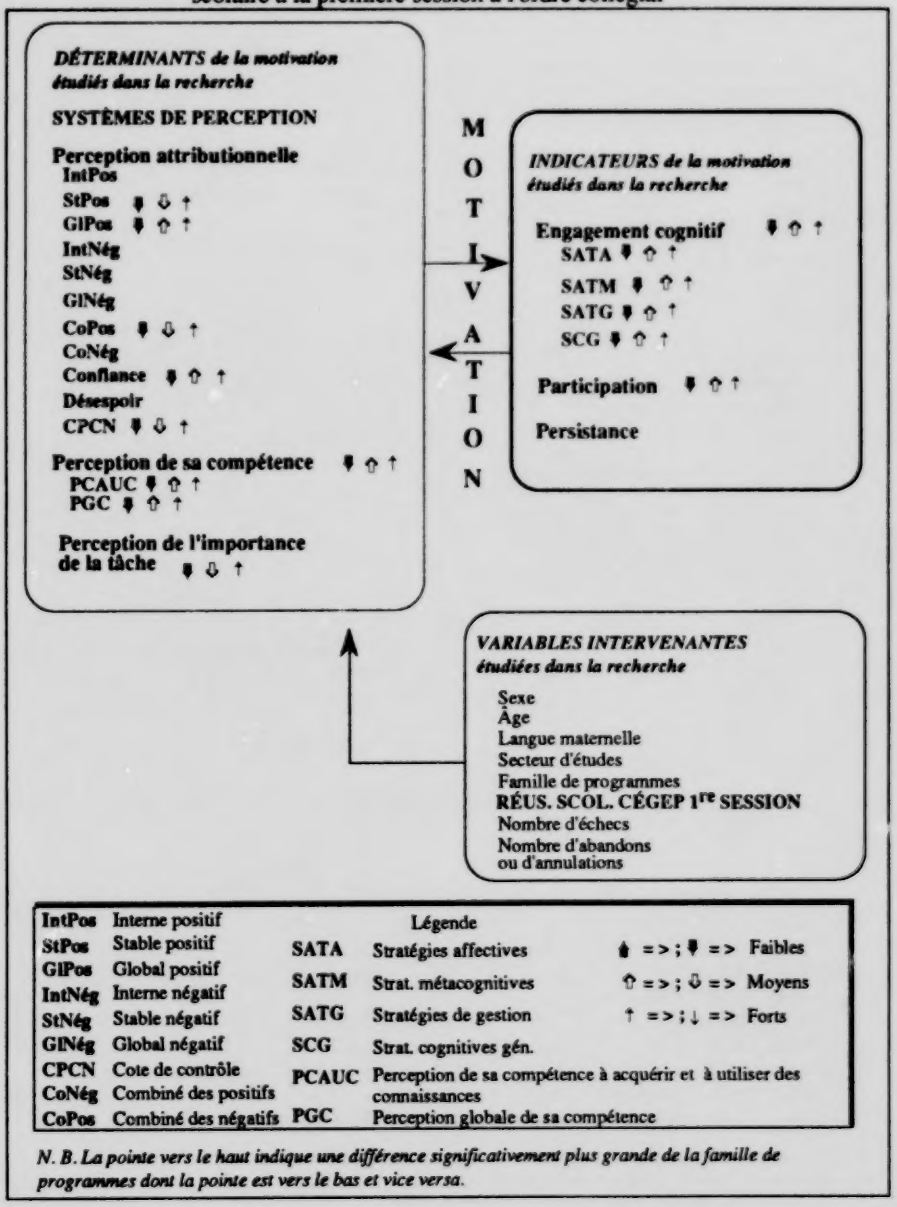
Illustration des résultats de la motivation scolaire des cégépiens selon leur degré de réussite scolaire au secondaire (mesurée à l'aide de la cote du SRAM)



N. B. La pointe vers le haut indique une différence significativement plus grande de la famille de programmes dont la pointe est vers le bas et vice versa.

Figure 5.11

Illustration des résultats de la motivation scolaire des cégépiens selon la réussite scolaire à la première session à l'ordre collégial

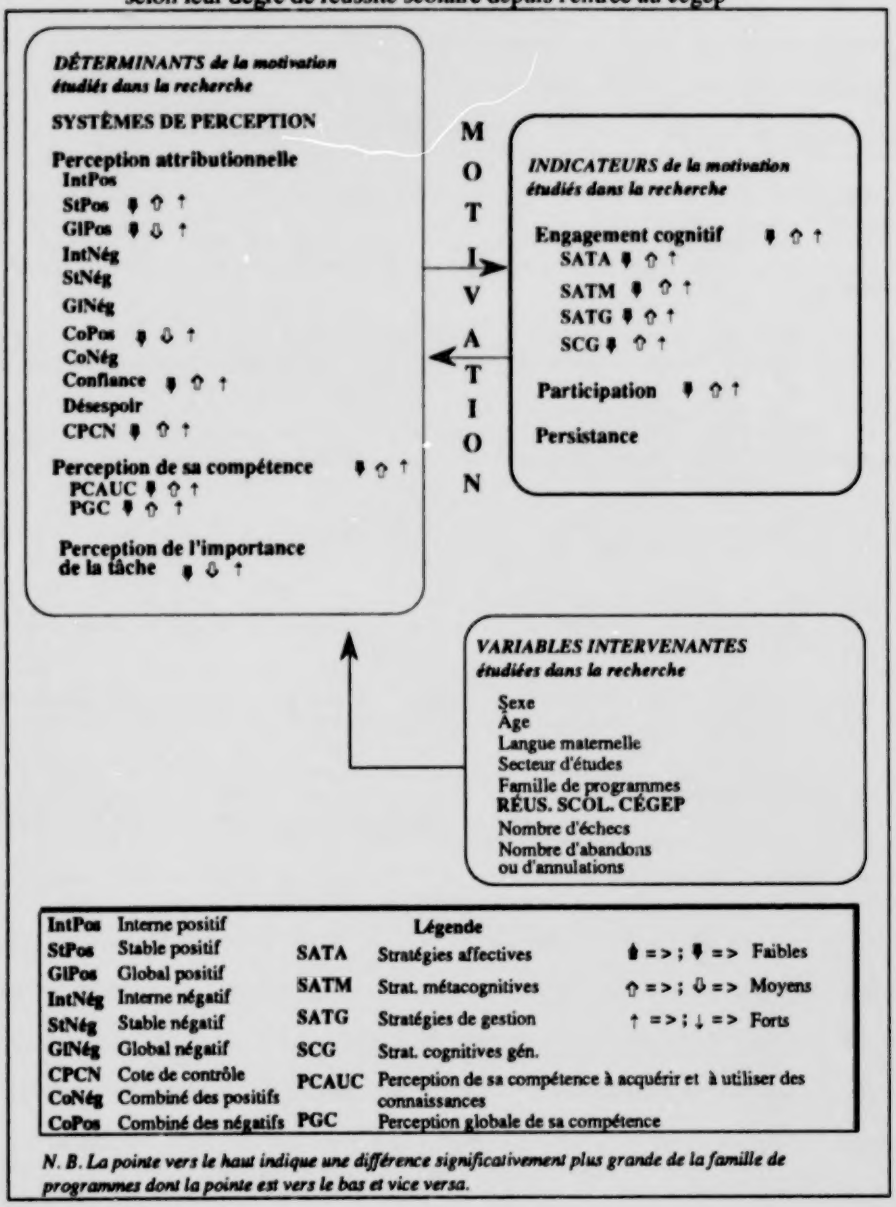


IntPos	Interne positif	Légende		
StPos	Stable positif	SATA	Stratégies affectives	⇩ => ; ⇩ => Faibles
GlPos	Global positif	SATM	Strat. métacognitives	⇧ => ; ⇩ => Moyens
IntNég	Interne négatif	SATG	Stratégies de gestion	↑ => ; ↓ => Forts
StNég	Stable négatif	SCG	Strat. cognitives gén.	
GlNég	Global négatif	PCAUC	Perception de sa compétence à acquérir et à utiliser des connaissances	
CPCN	Cote de contrôle	PGC	Perception globale de sa compétence	
CoNég	Combiné des positifs			
CoPos	Combiné des négatifs			

N. B. La pointe vers le haut indique une différence significativement plus grande de la famille de programmes dont la pointe est vers le bas et vice versa.

Figure 5.12

Illustration des résultats de la motivation scolaire des cégépiens selon leur degré de réussite scolaire depuis l'entrée au cégep



IntPos	Interne positif	**Légende**		
StPos	Stable positif	**SATA**	Stratégies affectives	⇑ => ; ⇓ => Faibles
GlPos	Global positif	**SATM**	Strat. métacognitives	⇧ => ; ⇩ => Moyens
IntNég	Interne négatif	**SATG**	Stratégies de gestion	↑ => ; ↓ => Forts
StNég	Stable négatif	**SCG**	Strat. cognitives gén.	
GlNég	Global négatif	**PCAUC**	Perception de sa compétence à acquérir et à utiliser des connaissances	
CPCN	Cote de contrôle	**PGC**	Perception globale de sa compétence	
CoNég	Combiné des positifs			
CoPos	Combiné des négatifs			

N. B. La pointe vers le haut indique une différence significativement plus grande de la famille de programmes dont la pointe est vers le bas et vice versa.

Tableau 5.13

Résumé des résultats de l'analyse de l'effet d'interaction entre la réussite scolaire et diverses variables intervenantes

RÉSULTATS DE L'ANALYSE DE L'EFFET D'INTERACTION ENTRE LA RÉUSSITE SCOLAIRE ET DIVERSES VARIABLES INTERVENANTES
• **Les élèves forts du secondaire qui n'ont eu aucun échec et qui n'ont abandonné ou annulé aucun cours depuis leur entrée au cégep et qui octroient moins de quinze heures par semaine à un emploi rémunéré perçoivent les tâches à accomplir au cégep comme les plus importantes et manifestent l'engagement cognitif le plus élevé.**
• **Les élèves forts du secondaire qui ont échoué trois cours ou plus au cégep perçoivent les tâches à accomplir au cégep comme les moins importantes et manifestent l'engagement cognitif et la participation les plus faibles.**
• **Les élèves faibles du secondaire qui ont abandonné ou annulé un ou deux cours depuis leur entrée au cégep manifestent la participation la plus élevée, suivis de près par les élèves forts qui n'ont abandonné ou annulé aucun cours au cégep.**
• **Les élèves faibles de 16-17 ans présentent la plus forte cote de désespoir, suivis des élèves moyens de 18 ans et ensuite des élèves forts de 20 ans et plus.**
• **Les élèves faibles de 20 ans et plus perçoivent avec le moins d'intensité que les causes des situations négatives de performance scolaires demeureront stables et se retrouveront dans d'autres situations de leur vie.**
• **Les élèves forts, indépendamment du nombre d'heures par semaine qu'ils consacrent à leurs études, présentent la perception de leur compétence la plus élevée.**
• **Les élèves forts qui consacrent 11 à 15 heures et plus de 20 heures par semaine à un travail rémunéré participent le plus aux tâches scolaires proposées par le professeur ; ce sont les élèves faibles, indépendemment du nombre d'heures qu'ils consacrent à un emploi rémunéré, qui participent le moins aux tâches scolaires.**

Lorsqu'on tient compte de la force scolaire des élèves, l'analyse des résultats a donc indiqué que la principale différence entre les élèves se situe au niveau des indicateurs de la motivation scolaire. Les élèves identifiés forts et moyens, à partir des cotes collégiales, s'engagent cognitivement plus dans leurs études et participent plus aux activités scolaires proposées par les professeurs que le groupe d'élèves faibles. Ces résultats ne nous apparaissent pas particulièrement surprenants ; ils ont cependant le mérite de confirmer les intuitions de plusieurs intervenants du milieu collégial.

L'analyse réalisée à partir de la cote du secondaire a montré une différence significative uniquement aux stratégies métacognitives entre les élèves forts et les deux autres groupes d'élèves. C'est la deuxième fois que des différences sont observées entre les élèves forts et les autres groupes d'élèves en ce qui a trait aux stratégies métacognitives. Ceci nous incite à formuler cette question qui pourrait faire l'objet d'une future étude : les stratégies métacognitives seraient-elles reliées d'une façon particulière à la réussite scolaire ? Cette question pourrait facilement être associée à la suivante énoncée antérieurement : la qualité des stratégies métacognitives d'un élève peut-elle expliquer ce qui différencie un élève fort d'un autre élève fort, la qualité des stratégies métacognitives d'un élève peut-elle expliquer ce qui différencie «un premier» d' «un dixième» ? Il semble que les stratégies métacognitives, jointes à une forte utilisation de stratégies cognitives générales, de stratégies affectives et finalement de stratégies de gestion, départagent au niveau de la motivation les élèves forts et moyens des élèves faibles.

QUESTIONS ET PISTES DE RÉFLEXION ET DE RECHERCHE

- **Les stratégies métacognitives seraient-elles reliées d'une façon particulière à la réussite scolaire ?**
- **La qualité des stratégies métacognitives d'un élève peut-elle expliquer ce qui différencie un élève fort d'un autre élève fort, la qualité des stratégies métacognitives d'un élève peut-elle expliquer ce qui différencie « un premier» d'« un dixième» ?**
- **Pourquoi des élèves forts du secondaire échouent-ils au cégep ? Pourquoi des élèves forts du secondaire perçoivent-ils les tâches à accomplir au cégep comme non importantes ?**

Les données de l'analyse de l'effet d'interaction entre la réussite scolaire et diverses variables intervenantes ont révélé que ce sont les élèves forts du secondaire qui n'ont eu aucun échec et qui n'ont abandonné ou annulé aucun cours depuis leur entrée au cégep et qui octroient moins de 15 heures par semaine à un emploi rémunéré qui perçoivent les tâches à accomplir au cégep comme les plus importantes, qui présentent également la cote de confiance la plus forte et

manifestent l'engagement cognitif le plus élevé. Ces élèves, indépendamment du nombre d'heures par semaine qu'ils consacrent à leurs études, présentent la perception de leur compétence la plus élevée. Ceci nous amène au constat suivant :

Les déterminants et les indicateurs de la motivation scolaire semblent bien liés entre eux comme le modèle de la motivation scolaire présenté au chapitre 2 le postule et comme l'analyse de validité de ce modèle l'a démontré au chapitre 3.

5.5 LE RAPPEL ET LA DISCUSSION DE LA MOTIVATION SCOLAIRE DES CÉGÉPIENS SELON LE NOMBRE D'ÉCHECS ET LE NOMBRE D'ABANDONS OU D'ANNULATIONS DE COURS

Le cinquième objectif voulait analyser les déterminants et les indicateurs de la motivation scolaire de cégépiens qui échouent, abandonnent ou annulent des cours. Les données de l'analyse ont fait ressortir des résultats rapportés au tableau 5.14 et illustrés aux figures 5.13 et 5.14. Seuls les résultats significativement différents sur le plan statistique, à un seuil $\leq 0,05$, sont rapportés dans cette partie.

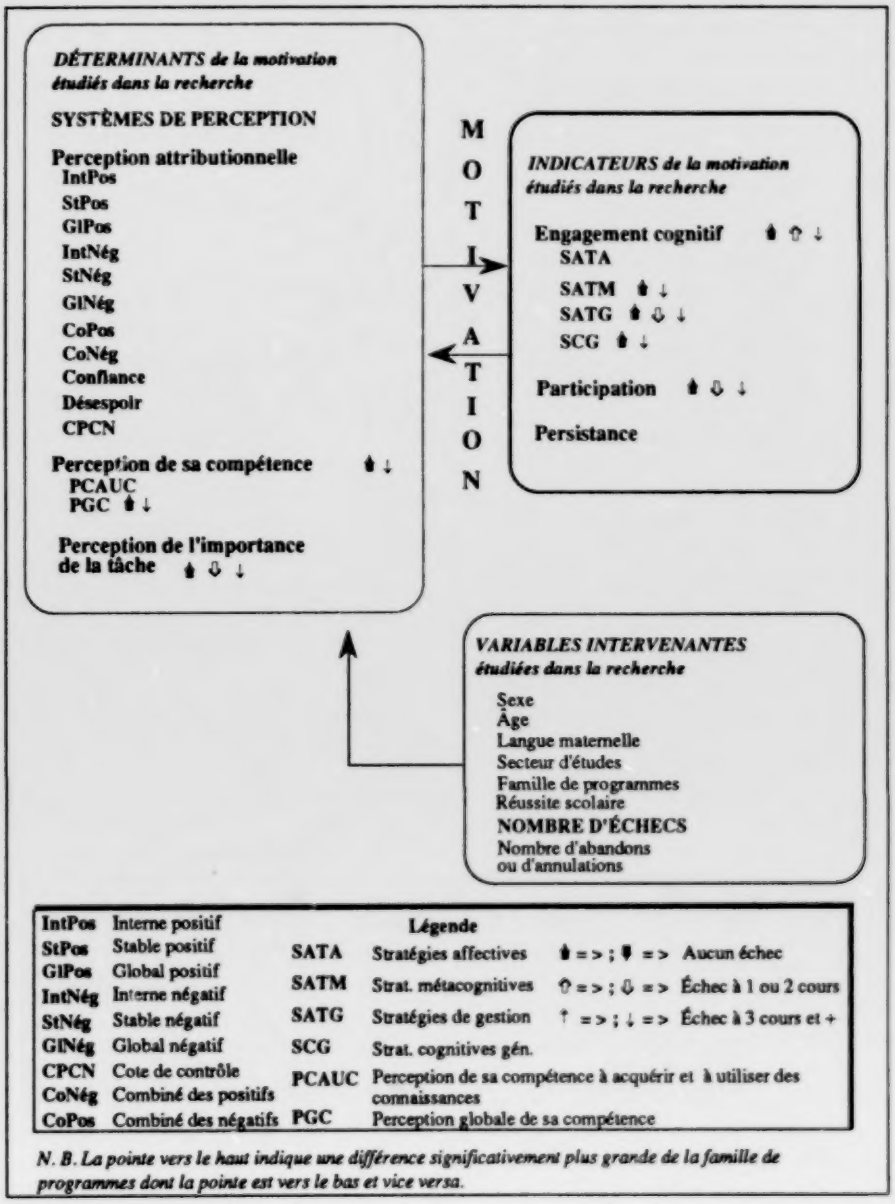
Tableau 5.14

Résumé des résultats relatifs à la motivation scolaire des cégépiens selon leur nombre d'échecs et leur nombre d'abandons

RÉSULTATS RELATIFS À LA MOTIVATION SCOLAIRE DES CÉGÉPIENS SELON LEUR NOMBRE D'ÉCHECS ET LEUR NOMBRE D'ABANDONS
• **Les élèves qui n'ont échoué aucun cours au cégep se perçoivent plus compétents et perçoivent les tâches à accomplir au cégep comme plus importantes que les élèves qui ont échoué trois cours ou plus.**
• **Les élèves qui n'ont échoué aucun cours au cégep présentent également un engagement cognitif plus grand que les élèves qui ont échoué un ou deux cours, et ce dernier groupe présente un engagement cognitif plus grand que les élèves qui ont échoué trois cours ou plus.**
• **Les élèves qui n'ont eu aucun échec au cégep utilisent plus de stratégies cognitives générales et de stratégies métacognitives que les élèves qui ont cumulé trois échecs ou plus.**
• **Les élèves qui n'ont abandonné ou annulé aucun cours au cégep affichent une perception de l'importance de la tâche plus élevée que les élèves qui en ont échoué plus d'un.**
• **Les élèves qui ont abandonné ou annulé trois cours ou plus perçoivent les causes des situations négatives de performance scolaire comme pouvant plus se généraliser à d'autres situations de leur vie que les élèves qui ont abandonné ou annulé un cours ou deux.**
• **Les élèves qui ont abandonné ou annulé trois cours et plus participent moins aux tâches scolaires que les élèves qui n'ont abandonné aucun cours ou ceux qui en ont abandonné ou annulé un ou deux.**

Figure 5.13

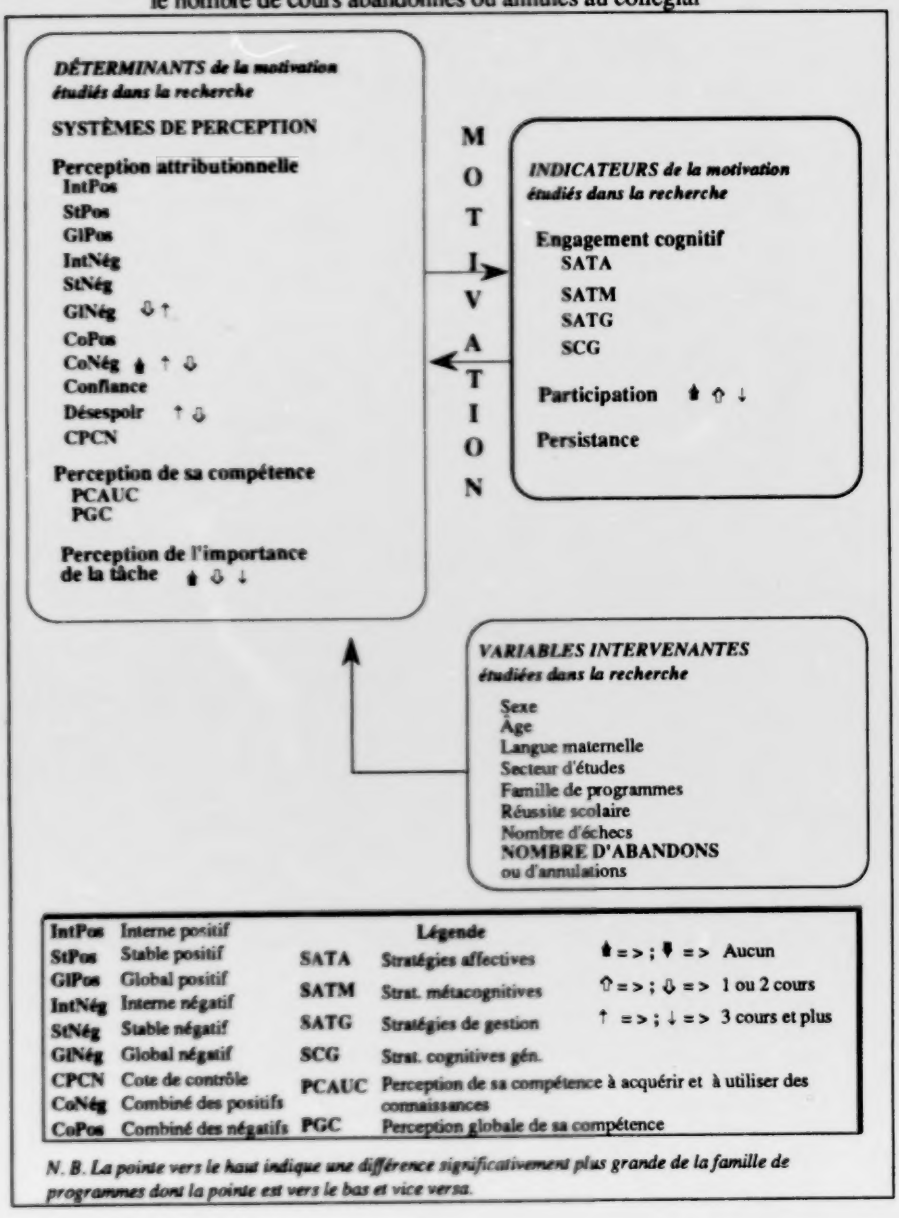
Illustration des résultats de la motivation scolaire des cégépiens selon le nombre de cours échoués au collégial



N. B. La pointe vers le haut indique une différence significativement plus grande de la famille de programmes dont la pointe est vers le bas et vice versa.

Figure 5.14

Illustration des résultats de la motivation scolaire des cégépiens selon le nombre de cours abandonnés ou annulés au collégial



N. B. La pointe vers le haut indique une différence significativement plus grande de la famille de programmes dont la pointe est vers le bas et vice versa.

L'analyse des données a donc révélé que les élèves qui n'ont échoué aucun cours au cégep se perçoivent plus compétents et perçoivent les tâches à accomplir au cégep comme plus importantes que les élèves qui ont échoué trois cours ou plus ; ils présentent également un engagement cognitif plus grand que les élèves qui ont échoué des cours. Ils utilisent aussi plus de stratégies cognitives générales et de stratégies métacognitives que les élèves qui ont cumulé trois échecs ou plus. On note encore une fois l'importance des stratégies métacognitives dans la résussite scolaire. Il semblerait donc que la planification, l'évaluation, la régulation et la révision, identifiées par Palincsar (1986) comme les stratégies métacognitives utilisées le plus fréquemment par les élèves qui réussissent bien scolairement, se manifestent dans une stratégie globale de fonctionnement et sont bien, dans une certaine mesure, reliées à la réussite scolaire.

De plus, les résultats ont montré que 1) les élèves qui n'ont abandonné ou annulé aucun cours au cégep affichent une perception de l'importance de la tâche plus élevée que les élèves qui en ont abandonné ou annulé plus d'un ; 2) les élèves qui ont abandonné ou annulé trois cours et plus participent moins aux tâches scolaires que les élèves qui n'ont abandonné aucun cours ; 3) les élèves qui ont abandonné ou annulé trois cours ou plus perçoivent les causes des situations négatives de performance scolaire comme pouvant plus se généraliser à d'autres situations de leur vie que les élèves qui ont abandonné ou annulé un cours ou deux. Ces données veulent-elles dire que, lorsqu'on considère quelque chose comme important, on fait tout pour le mener à terme et on participe, on s'engage de façon à atteindre le but fixé, ou cela veut-il dire que l'élève qui perçoit les causes des situations négatives comme plutôt stables et globales désespère «avant même d'essayer» et croit inutile de tenter quoi que ce soit pour réussir? Personnellement, nous croyons que les deux perceptions, la perception de l'importance de la tâche et la perception de pouvoir modifier les causes d'une mauvaise performance scolaire, sont importantes dans la réussite et la persévérance scolaires.

Un *bref résumé* des résultats de la recherche est exposé au tableau 5.15.

Tableau 5.15

Bref résumé des résultats de la recherche traitant de la motivation scolaire des cégépiens

L'ENGAGEMENT COGNITIF ET LA PARTICIPATION SONT PLUS ÉLEVÉS CHEZ LES ÉLÈVES QUI ONT

- une perception plus forte de leur compétence ;
- une perception plus élevée de l'importance de la tâche ;
- une perception plus grande de contrôler les causes des situations qu'ils vivent.

L'ENGAGEMENT COGNITIF EST PLUS GRAND CHEZ LES ÉLÈVES QUI MONTRENT

- une perception élevée de la stabilité des causes des situations positives de performance scolaire.

LA PARTICIPATION EST PLUS FORTE CHEZ LES ÉLÈVES QUI S'ATTRIBUENT PLUS FORTEMENT

- les causes des situations négatives de performance scolaire.

Par contre,

L'ENGAGEMENT COGNITIF EST PLUS FAIBLE CHEZ LES ÉLÈVES QUI PERÇOIVENT

- les causes des situations négatives de performance scolaire comme plus stables.

LA PARTICIPATION EST PLUS FAIBLE CHEZ LES ÉLÈVES

- qui s'attribuent le plus les causes des situations positives de performance scolaire ;
- qui ont le plus grand nombre de cours abandonnés ou annulés au cégep.

LORSQU'ON TIENT COMPTE DES VARIABLES INTERVENANTES :

L'ENGAGEMENT COGNITIF ET LA PARTICIPATION SONT PLUS GRANDS :

- chez les élèves de 20 ans et plus ;
- chez les élèves de sexe féminin ;
- chez les élèves de la famille des techniques biologiques ;
- chez les élèves qui consacrent 11 heures et plus par semaine à leurs études.

5.6 LES LIMITES DE LA RECHERCHE

Au terme de cette recherche sur les déterminants et les indicateurs de la motivation scolaire d'élèves du collégial, il apparaît important d'en dégager les limites. Trois limites se révèlent particulièrement notables. Elles concernent l'échantillon de la recherche, un choix méthodologique et l'instrument utilisé pour mesurer les attributions causales.

5.6.1 LES LIMITES DE L'ÉCHANTILLON

L'échantillon final se composait de 1461 élèves de première, de troisième et de cinquième session inscrits dans sept familles de programmes. Les élèves des autres sessions ont été retranchés de l'échantillon, leur nombre étant trop limité. Les élèves qui ont été retranchés de la recherche sont des élèves à cheminement particulier. Il nous semble important de rappeler ce phénomène qui peut avoir affecté dans une mesure croyons-nous négligeable les résultats de la recherche. Les données de l'analyse sont également relatives à un ensemble de programmes ; seulement quelques informations générales se rapportaient à des programmes particuliers. Il serait intéressant de reproduire cette recherche auprès d'élèves de programmes et de sessions spécifiques et non seulement auprès de familles de programmes. Les analyses seraient alors plus fines et permettraient des nuances impossibles dans les circonstances actuelles. Elles pourraient permettre également d'élaborer des plans d'intervention plus adaptés dans le but de favoriser une meilleure motivation scolaire des élèves. Un nombre important de sujets serait nécessaire pour chaque programme afin de permettre des analyses fines et poussées. Les analyses actuelles pourraient servir de bases de comparaison pour d'autres recherches se rapportant à la motivation scolaire.

5.6.2 UN CHOIX MÉTHODOLOGIQUE

À l'automne 1993, le temps à notre disposition pour faire passer les tests était de 45 à 50 minutes. Nous avons donc décidé, au printemps 1993, dans le but de respecter le temps qui nous était alloué, d'utiliser uniquement les situations de performance scolaire du QACSS lors de la passation des tests à l'automne suivant. Nous croyons que ce choix nécessaire n'a pas été des plus heureux. Lors de l'analyse des attributions causales de cégépiens, Barbeau (1994) a souligné que les attributions causales relatives à des situations de relations interpersonnelles offraient des pistes très intéressantes de compréhension des perceptions attributionnelles des élèves, en particulier des élèves du secteur technique pour qui les relations interpersonnelles sont fondamentales dans leur travail professionnel. Nous croyons donc que cette limite dans

l'administration du QACSS nous a empêchée d'obtenir des informations utiles et même nécessaires pour comprendre un déterminant de la motivation scolaire des cégépiens, plus spécifiquement des cégépiens des programmes techniques pour qui les relations interpersonnelles font partie intégrante de leur programme de formation. Nous croyons que, dans de futures recherches, les situations de relations interpersonnelles du QACSS ne devraient pas être retranchées.

5.6.3 LES LIMITES DU QACSS

La deuxième limite de cette recherche concerne l'instrument utilisé pour mesurer les attributions causales des cégépiens, le QACSS (Questionnaire sur les attributions causales reliées à des situations scolaires). Il semble important de mentionner que ce questionnaire a été utilisé pour la première fois dans le cadre de la recherche de Barbeau (1994). Aucune norme ou observation, autre que celles obtenues lors de l'étude de validité, n'était donc disponible pour nous guider lors de l'élaboration du protocole expérimental.

Le QACSS a été élaboré à partir d'un questionnaire américain, l'ASQ (Attributional Style Questionnaire) de Peterson et al. (1982). Au moment de l'étude de validité factorielle du QACSS, Barbeau avait souligné l'existence d'une certaine «dépendance» entre les sous-dimensions stable et globale négatives. Le même phénomène avait été observé par Peterson et ses collaborateurs lors de l'analyse factorielle de l'ASQ. La façon dont les deux tests sont construits – le lien étroit entre les trois questions mesurant les trois dimensions causales et les situations de performance scolaire – empêche de corriger ce phénomène.

Dans notre recherche sur les attributions causales des cégépiens (Barbeau, 1994), les analyses univariées et multivariées ont confirmé et ont fait ressortir cette «dépendance» entre les sous-dimensions stable et globale négatives du QACSS. Comme la dimension stable établit si une cause se transfère dans le temps, et comme la dimension globale précise si une cause se transfère d'une situation à l'autre, cette «dépendance» n'est pas très surprenante et ne contredit

nullement la valeur globale du QACCS. Il nous semble cependant important d'en souligner les limites.

Malgré cette lacune du test et les limites de l'échantillon, il a été possible de répondre aux objectifs de la recherche, soit de déterminer, de décrire et d'analyser les déterminants et les indicateurs de la motivation scolaire des cégépiens qui réussissent bien scolairement et de ceux qui sont faibles ou échouent ; de déterminer et de décrire les attributions causales de cégépiens des différents secteurs d'études (secteur préuniversitaire et secteur technique) selon diverses variables intervenantes, et finalement d'analyser la motivation scolaire des élèves en relation avec le nombre d'échecs et d'abandons.

5.7 QUELQUES QUESTIONS ET DES RECOMMANDATIONS

À la fin de cette réflexion sur les déterminants et les indicateurs de la motivation scolaire des cégépiens, des interrogations, comme nous l'avons indiqué tout au long de ce chapitre, demeurent. Ces questions pourraient amorcer de nouvelles recherches sur la motivation scolaire des cégépiens. Avant d'en rappeler quelques-unes, nous aimerions résumer les grandes conclusions de cette recherche.

La présente étude a montré que l'engagement cognitif et la participation sont plus élevés chez les élèves qui ont une perception plus forte de leur compétence, une perception plus élevée de l'importance de la tâche, une perception plus grande de contrôler les causes des situations de performance scolaire qu'ils vivent. L'engagement cognitif est plus grand chez les élèves qui montrent une perception élevée de la stabilité des causes des situations positives de performance scolaire, et la participation est plus forte chez les élèves qui s'attribuent plus fortement les causes des situations négatives de performance scolaire. Par contre, l'engagement cognitif est plus faible chez les élèves qui perçoivent les causes des situations négatives de performance scolaire comme plus stables, et la participation, elle, est plus faible chez les élèves qui s'attribuent le plus les causes des situations positives de performance scolaire et qui ont le

plus grand nombre de cours abandonnés ou annulés au cégep. Relativement aux variables intervenantes, les données de l'analyse ont révélé que l'engagement cognitif et la participation sont plus grands chez les élèves de 20 ans et plus, chez les élèves de sexe féminin, chez les élèves de la famille des techniques biologiques et chez les élèves qui consacrent 11 heures et plus par semaine à leurs études.

La première question et la première recommandation se rapportent au fait que la majorité des cégépiens affirme utiliser souvent ou très souvent les stratégies autorégulatrices reliées à l'engagement cognitif. Puisque environ 40% des cégépiens n'obtiennent pas leur DEC, ces données signifient-elles que les élèves au collégial «utilisent mal» les diverses stratégies autorégulatrices reliées à l'engagement cognitif ? Si oui, comme ces dernières semblent bien reliées à la réussite scolaire, le milieu collégial devrait-il porter une attention particulière à ce phénomène et essayer de le corriger ? Personnellement, nous le pensons et des recherches portant sur l'engagement cognitif et les stratégies autorégulatrices qui lui sont liées seraient pertinentes pour mieux comprendre le fonctionnement cognitif de l'élève et, par ricochet, pour améliorer sa réussite et sa persévérance scolaires.

Les deuxièmes question et recommandation se rapportent à l'engagement cognitif nettement inférieur des élèves de sexe masculin. Qu'est-ce que le milieu collégial peut faire pour favoriser un meilleur engagement cognitif et une participation plus grande des élèves de sexe masculin ? Comment faire prendre conscience rapidement aux garçons de l'importance des tâches à accomplir au cégep ? Nous croyons, étant donné l'importance du phénomène, qu'il serait important d'investir du temps et de l'argent dans des recherches portant spécifiquement sur l'engagement cognitif des élèves et leurs systèmes de conception et de perception. Une meilleure compréhension du système de conception en particulier, celui de l'école, permettrait peut-être d'améliorer cette situation.

Finalement, la troisième recommandation se rapporte à une limite de cette recherche, son échantillon. Nous croyons qu'il serait très important de poursuivre cette recherche en

approfondissant la motivation scolaire de cégépiens de programmes précis et de caractéristiques précises. Une meilleure connaissance des déterminants et des indicateurs de la motivation scolaire de groupes d'élèves à caractéristiques particulières permettrait d'élaborer des plans d'interventions spécifiques permettant d'améliorer la motivation scolaire des élèves. Les données de la recherche de Barbeau (1994) portant sur l'analyse des attributions causales de cégépiens et les données de la présente recherche pourraient servir d'assises à une étude approfondie de la motivation scolaire des cégépiens en relation avec des variables telles que l'origine ethnique des élèves, l'âge et le sexe, les élèves adultes, plus spécifiquement les femmes, le programme et la session d'études. Ces variables devraient, à notre avis, être mises en relation avec les systèmes de conception, les systèmes de perception, l'engagement cognitif et ses stratégies autorégulatrices, et la participation. Nous croyons que c'est dans la compréhension de l'interaction de l'ensemble de ces variables que se trouvent les clés d'interventions pouvant améliorer la motivation de l'élève et, par ricochet, sa performance et sa persévérance scolaires.

CONCLUSION

CONCLUSION

Environ 40% des cégépiens n'obtiennent pas leur diplôme d'études collégiales. La situation est à ce point alarmante que le *Renouveau de l'enseignement collégial* proposé par la ministre de l'Éducation au printemps 1993 a fait de «l'accès à la réussite des études» sa première cible stratégique. Les taux élevés d'échecs et d'abandons au collégial ont des conséquences négatives considérables pour l'élève lui-même, le système collégial et même la société québécoise. Plusieurs ensembles de variables sont impliquées dans la réussite scolaire. Nous avons ciblé une variable affective liée à l'élève, la motivation scolaire. La motivation scolaire semble effectivement, peu importent les études réalisées, un des plus importants indices de la persévérance et de la réussite scolaires. Une meilleure compréhension de la motivation scolaire, et plus particulièrement de ses déterminants et de ses indicateurs, pourrait donc offrir un outil pour améliorer la réussite et la persévérance au collégial.

Cette recherche s'inscrit dans une approche sociocognitive et se base principalement sur la théorie attributionnelle de Bernard Weiner, sur le modèle de l'impuissance acquise de Martin Seligman et de ses divers collaborateurs, sur la théorie de la motivation d'Albert Bandura et sur les conceptions de la motivation de divers chercheurs de l'approche sociocognitive. Dans cette

approche théorique, la motivation peut se définir comme un état qui prend son origine dans les perceptions et les conceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à s'engager, à participer et à persister dans une tâche scolaire (Ames et Ames, 1989 ; Bandura, 1986 ; Borkowski et al., 1990, Maehrs, 1984, 1989 ; Tardif, 1992 ; Viau, 1994 ; Weiner, 1984, 1992). Cette définition met en évidence l'existence, d'une part, de déterminants (les perceptions et les conceptions) qui sont à la base de la motivation scolaire et, d'autre part, d'indicateurs (l'engagement, la participation et la persistance) qui permettent de reconnaître un élève motivé ou d'évaluer le degré de motivation.

Partant de cette définition et tenant compte de l'importance d'intégrer entre eux les différents facteurs et variables impliqués dans la motivation scolaire, nous avons élaboré un modèle de la motivation scolaire qui regroupe dans un ensemble dynamique les divers déterminants et indicateurs de la motivation. Ce modèle repose sur des postulats de l'approche sociocognitive et on y retrouve trois grands groupes de variables : les déterminants de la motivation, les indicateurs de la motivation et diverses variables intervenantes.

Barbeau (1991), se basant sur la théorie de Weiner et le modèle de l'impuissance acquise de Seligman, a construit et validé un test, le QACSS (Questionnaire étudiant les attributions causales en situations scolaires), mesurant un déterminant de la motivation scolaire : les attributions causales des élèves de niveau collégial. Et, dans le cadre de cette recherche, nous basant sur les conceptions théoriques de plusieurs auteurs de l'approche sociocognitive, nous avons élaboré et validé un instrument de mesure de deux autres déterminants de la motivation scolaire, la perception de sa compétence et la perception de l'importance de la tâche, et de deux indicateurs de la motivation scolaire, l'engagement cognitif et la participation. Ces deux tests ont servi d'instruments de mesure pour la présente recherche qui désirait déterminer et analyser les déterminants et les indicateurs de la motivation scolaire des cégepiens selon diverses variables intervenantes et selon la réussite et la persévérance scolaires au collégial. Plus spécifiquement, cette recherche poursuivait les objectifs suivants : 1) déterminer et décrire les

déterminants et les indicateurs de la motivation scolaire de cégépiens selon diverses variables intervenantes : le sexe, l'âge, le nombre d'heures d'étude, le nombre de cours abandonnés, le nombre d'échecs, le nombre d'heures consacrées au travail rémunéré ; 2) déterminer et décrire les déterminants et les indicateurs de la motivation scolaire de cégépiens des différents secteurs d'études ; 3) déterminer et décrire les déterminants et les indicateurs de la motivation scolaire de cégépiens de différentes familles de programmes d'études selon diverses variables intervenantes : le sexe, l'âge, le nombre d'heures d'étude, le nombre de cours abandonnés, le nombre d'échecs, le nombre d'heures consacrées à un travail rémunéré ; 4) analyser l'effet conjoint des déterminants et des indicateurs de la motivation scolaire de cégépiens selon leur degré de réussite scolaire (au secondaire et au collégial) et selon la famille de programmes d'études et selon diverses variables intervenantes, et finalement 5) analyser les déterminants et les indicateurs de la motivation scolaire de cégépiens qui échouent, abandonnent ou annulent des cours.

Le TSIMS et le QACSS ont été passés, à l'automne 1993, à un groupe initial de 1520 élèves de l'enseignement régulier des cégeps André-Laurendeau, Ahuntsic, de Bois-de-Boulogne et Montmorency. Ces cégépiens venaient de quatre grandes familles de programmes du secteur préuniversitaire (sciences de la nature, sciences humaines, lettres et arts) et de sept familles de programmes du secteur technique (techniques biologiques, techniques physiques, techniques humaines, techniques de l'administration, technologie agroalimentaire, arts et communications graphiques). L'âge des sujets fluctuait entre 16 et 51 ans.

Lors de l'analyse des données, l'échantillon final se composait de 1461 sujets ; seuls les sujets répondant à l'ensemble des caractéristiques étudiées ont été retenus. Certaines familles de programmes n'ont pu être traitées dans les analyses statistiques, le nombre de sujets dans ces familles n'étant pas suffisamment élevé.

L'analyse générale des déterminants de la motivation scolaire a révélé que les cégépiens manifestent une perception de leur compétence d'intensité moyenne et forte, plus

spécifiquement pour acquérir et utiliser des connaissances. L'importance des tâches à réaliser au cégep est également perçue comme moyennement et fortement importante par la majorité des élèves. Il semble toutefois important de spécifier qu'un élève sur dix se perçoit comme faiblement ou moyennement incompétent et perçoit les tâches à accomplir au cégep comme faiblement importantes. Quant aux perceptions attributionnelles, les résultats ont indiqué que les cégépiens s'attribuent les causes d'événements positifs traitant de performance scolaire et perçoivent les causes de ces situations positives comme stables et globales. Ils s'attribuent encore, bien qu'avec moins de force que pour les situations positives, les causes d'événements négatifs de performance scolaire. Les résultats montrent également que les élèves, en général, ont une cote de confiance élevée et perçoivent que les causes des situations positives de performance scolaire seront toujours présentes et auront des effets dans les autres situations de leur vie.

La description générale des indicateurs de la motivation scolaire a révélé que la majorité des cégépiens utilise souvent ou très souvent des stratégies cognitives, affectives, de gestion et métacognitives. Les cégépiens, manifestent donc, d'une façon générale, un engagement cognitif et une participation d'intensité moyenne et forte. Cependant, environ un sujet sur dix utilise parfois les diverses stratégies liées à l'engagement cognitif et participe parfois aux activités scolaires proposées par le professeur.

Au terme de l'analyse, il est apparu que l'engagement cognitif et la participation sont plus élevés chez les élèves qui ont une perception plus forte de leur compétence, une perception plus élevée de l'importance de la tâche, une perception plus grande de contrôler les causes des situations de performance scolaire qu'ils vivent. L'engagement cognitif est plus grand chez les élèves qui montrent une perception élevée de la stabilité des causes des situations positives de performance scolaire, et la participation est plus forte chez les élèves qui s'attribuent plus fortement les causes des situations négatives de performance scolaire. Par contre, l'engagement cognitif est plus faible chez les élèves qui perçoivent les causes des situations négatives de

performance scolaire comme plus stables. La participation, elle, est plus faible chez les élèves qui s'attribuent le plus les causes des situations positives de performance scolaire et qui ont le plus grand nombre de cours abandonnés ou annulés au cégep. Relativement aux variables intervenantes, les données de l'analyse ont révélé que l'engagement cognitif et la participation sont plus grands chez les élèves de 20 ans et plus, chez les élèves de sexe féminin, chez les élèves de la famille des techniques biologiques et chez les élèves qui consacrent 11 heures et plus par semaine à leurs études.

Ces divers résultats suggèrent les réflexions suivantes. Les cégépiens se perçoivent compétents et s'attribuent les causes d'événements positifs traitant de performance scolaire et perçoivent ces causes comme stables et globales. Cette attribution à soi des causes d'événements positifs de performance scolaire va de pair avec la forte perception de sa compétence des cégépiens. Elle montre que ces derniers ont confiance que dans l'avenir les causes de ces situations positives seront de nouveau présentes. Par contre, s'attribuer les causes des situations négatives semble un peu moins tentant ; s'attribuer les causes des situations négatives, ce peut être accepter une certaine responsabilité dans une performance scolaire moins intéressante ou accepter des limites personnelles. S'attribuer les causes des situations négatives de performance scolaire pourrait également être un moyen de protéger la perception de sa compétence. Moins bien réussir ou échouer sans investir d'efforts importants protège l'estime de soi de l'élève. Le cégépien peut continuer à se percevoir intelligent et expliquer un échec ou un mauvais résultat par un manque de travail. S'il échoue en ayant travaillé fort, son échec serait alors associé à un manque d'aptitudes, ce qui serait plus dramatique pour la perception de sa compétence. Convington (1984) affirme que plusieurs jeunes adultes croient que fournir peu d'effort et réussir est un indice clair que la personne est « brillante » intellectuellement.

Les perceptions plus fortes des élèves des trois familles du secteur préuniversitaire – en particulier des élèves des sciences de la nature – de la stabilité et de la globalité des causes des situations négatives de performance scolaire provoquant une cote de désespoir plus élevée chez

ces élèves pourraient s'expliquer de la façon suivante. Un élève inscrit en sciences de la nature est confronté, à sa première session au cégep, à un nouveau programme dans lequel sont inscrits des élèves présentant presque tous, à leur entrée au cégep, une cote du SRAM particulièrement élevée. Ces élèves sont donc mis en présence, souvent pour la première fois, à des élèves forts et très compétitifs qui désirent dans une proportion importante s'inscrire dans des programmes universitaires très contingentés. Une situation négative de performance scolaire pourrait être perçue par ces élèves comme dramatique, car elle peut signifier, pour eux, l'impossibilité de poursuivre leurs études universitaires dans le programme de leur choix. Il peut être «désespérant» pour un élève fort scolairement depuis son entrée à l'école d'être confronté à des situations de performance scolaire négatives ou d'être comparé à d'autres élèves aussi forts ou plus forts que lui scolairement. Mais pourquoi des élèves aussi forts scolairement et ayant vécu autant de réussites scolaires ne «nuancent-ils» pas plus les situations qu'ils vivent, pourquoi leurs perceptions aux dimensions stable et globale sont-elles aussi fortes ? Peut-être parce que, comme l'ont souligné Convington (1984) et Weiner (1985a), ce ne sont pas les capacités réelles qu'une personne possède qui sont déterminantes dans la conduite scolaire, mais la perception que la personne a de ses capacités et, comme Thill (1993) l'a également souligné, ce n'est pas le caractère aversif de la situation elle-même qui induit le désespoir ou le sentiment d'impuissance, mais la perception qu'il est impossible d'y échapper.

Il nous apparaît important de rappeler que les résultats de cette recherche ont été analysés par secteur d'études ou par familles de programmes. Cet aspect méthodologique incite donc à la prudence quant au transfert des données à des programmes spécifiques ou à des groupes spécifiques d'élèves. De plus, faute de temps, seulement une partie du QACSS a été administrée, celle se rapportant aux situations de performance scolaire ; toutes les situations se rapportant aux relations interpersonnelles ont été retranchées lors de la passation des tests. Nous croyons que cette limite dans l'administration du QACSS nous a empêchée d'obtenir des informations utiles et même nécessaires pour comprendre la motivation scolaire des cégépiens,

plus spécifiquement pour les programmes techniques faisant appel dans leur formation aux relations interpersonnelles.

Malgré les limites de l'échantillon et de la méthodologie utilisée, les objectifs de la recherche ont été atteints. Nous avons donc déterminé, décrit et analysé les déterminants et les indicateurs de la motivation scolaire des cégépiens qui réussissent bien scolairement et de ceux qui sont faibles ou échouent. Nous avons procédé à cette description et à cette analyse en tenant compte des différents secteurs d'études (secteur préuniversitaire et secteur technique), des sessions d'études, des familles de programmes, du sexe, de l'âge et de la langue maternelle des élèves, du nombre d'heures consacrées aux études et à un travail rémunéré. Ces diverses analyses ont procuré, selon nous, des informations pertinentes à une meilleure compréhension de l'élève et de sa réussite scolaire, informations qui pourront servir d'assises à l'élaboration de plans d'intervention permettant d'améliorer la motivation scolaire des élèves.

Nous aimerions conclure cette recherche en exprimant notre conviction qu'une des voies permettant d'améliorer la persévérance et la réussite scolaires des élèves se trouve dans la compréhension de cette variable affective qu'est la motivation scolaire. La négliger serait, selon nous, une erreur indéniable. Les données recueillies par nos diverses recherches portant sur les déterminants et les indicateurs de la motivation scolaire permettent de poursuivre notre démarche. La prochaine étape de cette étude sur la motivation scolaire des cégépiens sera centrée sur l'élaboration de plans d'intervention visant à améliorer la motivation scolaire des élèves.

RÉFÉRENCES

RÉFÉRENCES

ABRAMSON, L. Y., SELIGMAN, M. E. P., TEASDALE, J. D. (1978). Learned Helplessness in Humans: Critique and Reformulation. *Journal of Abnormal Psychology, 87*, 49-74.

ALTAMIRANO, C., McKENZIE, M.-C. (1992). *Interventions motivationnelles pour prévenir les échecs et les abandons* Joliette: Cégep Joliette-De Lanaudière.

AMES, C. (1984). Competitive, Cooperative, and Individualistic Goal Structures: A Cognitive-Motivational Analysis. *in* R. Ames et C. Ames (Ed.), *Research on Motivation in Education: Student Motivation.* (vol.1, p.177-207). New York: Academic Press.

AMES, C. (1992). Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology* 84(3) 261-271.

AMES, R., AMES, C. (1989). Perspectives on Motivation. *In* R. Ames et C. Ames (Dir.), *Research on Motivation in Education: Goal and Cognition*. New York: Academic Press, (vol.3, p.1-10).

ANDERSON, C. A., ARNOULT, L. H. (1985). Attributional Models of Depression, Loneliness, and Shyness. *In* J. H. Harvey et G. Weary (Dir.), *Attribution Basic Issues and Applications*. New York: Academic Press, (p.235-279).

ANDREWS, G. R., DEBUS, R. L. (1978). Persistence and the Causal Perception of Failure: Modifying Cognitive Attributions. *Journal of Educational Psychology, 70*, 154-166.

ASSELIN, M. (1992). Discours prononcé le 19 mars 1992 lors de l'ouverture des travaux de la 2e session de la 34e législature de l'assemblée nationale du Québec. Texte founi par le Cabinet de la Ministre, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Québec: Gouvernement du Québec.

ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DE PÉDAGOGIE COLLÉGIALE (1984). L'étudiant de Cégep, *Actes du troisième colloque annuel de l'AQPC*, tenu au mois de juin 1984. CADRE, DGEC.

ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DE PÉDAGOGIE COLLÉGIALE. (1985). Apprendre au Cégep, *Actes du quatrième colloque annuel de l'AQPC*, tenu au mois de juin 1985. CADRE, DGEC.

BANDURA, A. (1976). *L'apprentissage social*. Bruxelles: Pierre Mardaga, Ed.

BANDURA, A. (1982). Self-Efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychology, 37* (2), 122-147.

BANDURA, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall.

BANDURA, A., SCHUNK, D. H. (1981). Cultivating Competence, Self-efficacy, and Intrinsic Interest through Proximal Self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 41*, 586-598.

BANDURA, A., CERVONE, D. (1983). Self-evaluative and self-efficacy mechanisms governing the motivational effects of goal systems. *Journal of Personality and Social Psychology, 45*, 1017-1028.

BARBEAU, D. (1994). *Analyse des attributions causales d'élèves de l'ordre collégial*. Thèse de doctorat inédite. Université de Montréal

BARBEAU, D. (1993). La motivation scolaire. *Pédagogie collégiale, 7* (1), 20-27.

BARBEAU, D. (1991). Élaboration et standardisation d'un test d'attitudes, le QACSS (Questionnaire sur les attributions causales en situations scolaires), Essai de maîtrise inédit, Université de Sherbrooke.

BECKMANN, J. (1987). Metaprocesses and the Regulation of Behavior. *In* F. Halisch et J. Kuhls (Dir.), *Motivation, Intention and Volition*. New York: Academic Press, (p.371-386).

BERNIER, J.-J. (1985). *Théorie des tests Principes et techniques de base*. Chicoutimi, Gaëtan Morin.

BISSONNETTE, R. (1989). *Caractéristiques motivationnelles des étudiants de Collège 1*. Rapport de recherche. Montréal: Cégep de Maisonneuve.

BLOUIN, Y. (1985). *La réussite en mathématiques au collégial: le talent n'explique pas tout*. Rapport de recherche. Québec: Cégep F.-X. Garneau.

BLOUIN, Y. (1988). *Réussir en sciences*. Rapport de recherche. Québec: Cégep F.-X. Garneau.

BOUCHARD, P., ST-AMANT, J.-C. (1992). Les conditions comparées de réussite scolaire chez les garçons et les filles.

BOUFFARD, L. (1993). La théorie sociale-cognitive des but. *Revue québécoise de psychologie. 14* (2), 43-83.

BORKOWSKI, J. G., CARR, M., RELLINGER, E., PRESSLEY, M. (1990). Self-regulated Cognition: Interdependance of Metacognition, Attributions, and Self-esteem. *In* B. F. Jones et L. Idol (Dir.), *Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction*. Hillsdale, (NJ): Lawrence Erlbaum Associates, (p.53-93).

BOURQUE, G. (1990). L'aide à la réussite: les effets d'une intervention cognitive-comportementale. *Pédagogie collégiale, 4* (1), 15-20.

BROPHY, J. (1983). Conceptualizing Student Motivation. *Educational Psychologist, 18*, 200-215.

CARON, J., FAVREAU, S., LAPALME, A., LEBLOND, B. (1991). *Éléments d'intervention pédagogique auprès d'étudiants de milieu collégial dans un contexte d'aide à l'apprentissage*. Montréal: Collège Ahuntsic.

CLARK, R. E. (1989). Current Progress and Futur Directions for Research in Instructional Technology. *ETRD and D. 37* (1), 57-66.

CONSEIL DES COLLÈGES (1988). *La réussite, les échecs et les abandons au collégial*. Rapport annuel. Gouvernement du Québec.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1991). *La profession enseignante: vers un renouvellement du contrat social.* Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation. Québec: Les publications du Québec.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1992). *Les nouvelles populations étudiantes des collèges et des universités : des enseignement à tirer.* Québec, Gouvernement du Québec.

CONVINGTON, M. V. (1984). The Motive for Self-worth. *In* R. Ames et C. Ames (Dir.) (1989), *Research on Motivation in Education: Student Motivation*. New York: Academic Press, (vol. 1, p.77-113).

CORNO, L., MANDINACH, E. B. (1983). The Role of Cognitive Engagement in Classroom Learning and Motivation. *Educational Psychologist, 18*, 88-108.

CORNO, L., ROHRKEMPER, M.M. (1985). The Intrinsic Motivation to Learn in Classrooms. *in* R. Ames et C. Ames (Ed.), *Research on Motivation in Education: The Classroom Milieu.* (vol.2, p.53-90). New York: Academic Press.

CORRIVEAU, L. (1991). *Les Cégeps questions d'avenir*. Montréal: Institut québécois de recherche sur la culture.

DUCHARME, R., TERRILL, R. (1993). *Analyse descriptive de certaines caractéristiques des étudiantes et des étudiants qui arrivent au collégial*. Montréal: SRAM.

DUCHARME, R., TERRILL, R. (1994). *Passage secondaire-collégial : Caractéristiques étudiantes et rendement scolaire*. Montréal: SRAM.

DWECK, C. S. (1975). The Role of Expectations and Attributions in the Alleviation of Learned Helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology, 31*, 674-685.

DWECK, C. S. (1985). Intrinsic Motivation, Perceived Control, and Self-evaluation Maintenance: An Achievement Goal Analysis. *In* R. Ames et C. Ames (Dir.), *Research on Motivation in Education: The Classroom Milieu.* New York: Academic Press, (vol.2, p.289-305).

DWECK, C. S., REPPUCCI, N. D. (1973). Learned Helplessness and Reinforcement Responsability in Children. *Journal of Personality ans Social Psychology, 25*, 109-116.

ELLIOTT, E.S., DWECK, C. S. (1988). Goals : An approach to motivation and achievment. *Journal of Personality ans Social Psychology, 54*, 5-12.

FÉDÉRATION DES CÉGEPS. (1985). *L'aide à l'étudiant en difficulté d'apprentissage*. Rapport du comité (version abrégée). Montréal: Fédération des Cégeps. Commission des affaires pédagogiques.

FRÉCHETTE, L. (1989). L'aide à la réussite: par delà des oppositions. *Pédagogie collégiale, 3* (2), 5-6.

GAREAU, R. (1990). *Travailler pendant les études au cégep*. Montréal : Collège Ahuntsic.

GATES, A. G., CREAMER, D. G. (1984). Two-years College Attrition: Do Student or Institutional Characteristics Contribute Most? *Community Junior College Quarterly, 8*, 39-51.

HENERSON, M.E., MORRIS, L.L., FITZ-GIBBON, C.T. (1987). Developing your own measures: attitude rating scales. in *How to Measures attitudes*. Sage publication: Beverley Hill. p.132-158.

JASPARS, J., HEWSTONE, M. (1984). *La théorie de l'attribution. In* S. Moscovici (Dir.) *Psychologie sociale*, Paris: PUF.

LAFLÈCHE, C. (1992). Développement et mise en expérimentation d'une approche psychopédagogique de l'enseignement des mathématiques pour le cours de mathématique Calcul 103, Essai de maîtrise inédit, Université de Sherbrooke.

LAROSE, S., ROY, R. (1990a). L'aide à l'apprentissage: du dépistage à l'intervention. *Pédagogie collégiale, 3* (3), 17-23.

LAROSE, S., ROY, R. (1990b). *Test de réactions et d'adaptation au collégial*. Québec: Cégep de Sainte-Foy.

LAROSE, S., ROY, R. (1992). *Modélisation de l'intégration aux études collégiales et facteurs de réussite scolaire chez les nouveaux arrivants à risque*. Québec: Cégep de Sainte-Foy.

LAVOIE, H. (1987). *Les échecs et les abandons au collégial, document d'analyse*. Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science. DGEC.

LEBEL, L. (1986). Relation entre les styles d'attribution et le type de personnalité, Mémoire de maîtrise inédit, Trois-Rivières: Université du Québec.

LÉVESQUE, M., PAGEAU, D. (1990). *La persévérance aux études. La conquête de la toison d'or ou l'appel des sirènes*. Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science. Montréal: DGEC.

MAEHRS, M. L. (1984). Meaning and Motivation: Toward a Theory of Personal Investment. *In* R. Ames et C. Ames (Dir.) (1989), *Research on Motivation in Education: Student Motivation*. New York: Academic Press, (vol.1, p.115-144).

MAEHRS, M. L. (1989). Thoughts about Motivation. *In* R. Ames et C. Ames (Dir.), *Research on Motivation in Education: Goal and Cognition*. New York: Academic Press, (vol.3, p.299-315).

MAGNUSSON, J. L., PERRY, R. P. (1989a). Causal Attributions and Perceived Performance: Consequences for College Students' Achievement and Perceived Control in Different Instructional Conditions. *Journal of Educational Psychology, 81* (3), 362-370.

MAGNUSSON, J. L., PERRY, R. P. (1989b). Stable and Transient Determinants of Students' Perceived Control: Implications for Instruction in the College Classroom. *Journal of Educational Psychology, 81* (2), 164-172.

MARZANO, R.J., BRANDT, R.S., HUGHES, C.S., JONES, F.B., PRESSEISEN, B.Z., RANKIN, S.C., SUHOR, C. (1988). *Dimensions of Thinking: A Framework for Curriculum ans Instruction*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development, pages 9-17.

McCOMBS, B. L. (1982). Learner Satisfaction, Motivation, and Performance: Capitalizing on Strategies for Positive Self-Control. *Performance and Instruction, 21* (4), 3-6.

McCOMBS, B. L., MARZANO, R. J. (1990). Putting the Self in Self-Regulated Learning: The Self as Agent in Integrating Will and Skill. *Educational Psychologist, 25* (1), 51-69.

McCOMBS, B. L., WHISLER, J. S. (1990). The Role of Affective Variables in Autonomous Learning. *Educational Psychologist, 24*, 277-306.

MEYER, W. U. (1987). Perceived Ability and Achievement Related Behavior. *In* F. Halisch et J. Kuhls (Dir.), *Motivation, Intention and Volition*. Berlin: Springer-Verlag, (p.73-86).

MICROSOFT (1992). Excel V.4.0F. Microsoft Corporation.

MILLER, S. M., SELIGMAN, M. E. P (1980). The Reformulated Model of Helplessness and Depression: Evidence and Theory. *In* R. G. Neuseld (Dir.), *Psychological Stress and Psychopathology*. New York: Mc Graw-Hill, (p.149-178).

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE. (1993a). *L'enseignement collégial québécois: orientations d'avenir et mesures de renouveau. Des collèges pour le Québec du XXIe siècle*. Québec: Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science.

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE. (1993b). *La réussite scolaire lors du premier trimestre d'études collégiales de 1980 à 1989*. Québec: Direction générale de l'enseignement collégial.

MORISSETTE, R. (1980). Le développement de la personnalité. *In* P. Lalonde et F. Grunberg (Dir.), *Psychiatrie clinique: approche contemporaine* (p.45-71). Montréal: Gaëtan Morin.

MORRISSETTE, D., GINGRAS, M. (1989). *Enseigner des attitudes: planifier, intervenir, évaluer*. Bruxelles: De Boeck Wesmael.

NICHOLLS, J. G. (1984). Conceptions of Ability and Achievement Motivation. *In* R. Ames et C. Ames (Dir.), *Research on Motivation in Education: Student Motivation*. New York: Academic Press, (vol.1, p.39-73).

PALINCSAR, A.S. (1986). Metacognitive Stategy Instruction. *Exceptional Children*, 53, (2), 118-125.

PETERSON, C., SEMMEL, A., VON BAEYER, C., ABRAMSON, L., METALSKY, G. I., SELIGMAN, M. E. P. (1982). The Attributional Style Questionnaire. *Cognitive Therapy and Research, 6*, (3), 287-299.

PETERSON, C., SELIGMAN, M. E. P. (1984). Causal Explanations as Risk Factor for Depression: Theory and Evidence. *Psychological Review, 91* (3), 347-374.

PETERSON, C., VILLANOVA, P. (1988). An Expanded Attributional Style Questionnaire. *Journal of Abnormal Psychology, 97*, 87-89.

PINTRICH, P. R., ROESER, R., DeGROOT, E. A. M. (1992). *Classroom Influences on Student Motivation ans Self-regulated Learning*. Paper presented at the AERA San Francisco.

RAYNOR, J. O., McFARLIN, D. B. (1986). Motivation and the Self-System. *In* R. M. Sorentino et E. T. Higgins (Dir.), *Handbook of Motivation and Cognition*. New York: Guilford, (p.315-349).

ROBILLARD, L. (1992). Les vingt-cinq ans le l'enseignement collégial. Discours prononcé le 25 mars 1992 à l'Assemblée Nationale du Québec. *Débats de l'Assemblée nationale*, mercredi 25 mars 1992, 59-62.

ROMANO, G. (1991). Étudier... en surface ou en profondeur? Association québécoise de pédagogie collégiale: *Actes du colloque 1991*, 110-1-110-7.

ROMANO, G. (1992). Comment favoriser le développement des habiletés de pensée chez nos élèves. *Pédagogie collégiale, Vol. 6*, No.1, 17-21.

ROUECHE, J. E. , SNOW, J. J. (1977). *Overcoming Learning Problems: A Guide to Developmental Education in College*. San Francisco: Jossey-Bass.

ROULEAU, D. (1985). Étude du phénomène d'échecs et d'abandons en chimie générale. Rapport d'enquête. Lévis: Cégep de Lévis-Lauzon.

ROY, D. (1991). Étude de l'importance des connaissances de l'enseignant et de l'influence des actes professionnels d'enseignement sur l'apprentissage au collégial. Rapport de recherche. Rimouski: Cégep de Rimouski.

SABOURIN, S., LUSSIER, Y., SIMONEAU, A., WRIGHT, A. (1993). La motivation en contexte naturel: la théorie de l'attribution et les problèmes du couple. *In* R. J, Vallerand et E. E. Thill (Dir.), *Introduction à la psychologie de la motivation.* Laval: Études Vivantes, (p.362-399).

SAINT-PIERRE, L. (1991a). Effets de l'enseignement de stratégies cognitives et métacognitives sur les méthodes de travail des élèves faibles en mathématiques au collégial, Essai de maîtrise inédit, Université de Sherbrooke.

SAINT-PIERRE, L. (1991b). L'étude et les stratégies d'apprentissage. *Pédagogie collégiale*, VOL.5, 2, 15-22.

SALOMON, G. (1983). The Differential Investment of Mental Effort in Learning from Different Sources. *Educational Psychologist, 18* (1). 42-50.

SCHETAGNE, J.-P. (1991). Le travail étudiant rémunéré. *Pédagogie collégiale*, VOL.5, 2, 28-31.

SCHMALT, H.-D. (1987). Power Motivation and the Perception of Control. *In* F. Halisch et J. Kuhls (Dir.), *Motivation, Intention and Volition.* New York: Academic Press, (p.101-113).

SCHUNK, D. H. (1991). *Learning Theories: An Educational Perspective*. Toronto: Collier Macmillan Canada.

SCHUNK, D. H. (1989). Self-efficacy and Cognitive Skill Learning. *In* R. Ames et C. Ames (Dir.), *Research on Motivation in Education: Goal and Cognition*. New York: Academic Press. (vol.3, p.13-44).

SÉNÉCAL, C.B., VALLERAND, R.J., PELLETIER, L.G. (1992). Les effets du type de programme universitaire et du sexe de l'étudiant sur la motivation académique. *Revue des Sciences de l'Éducation, 18*, 375-388.

SERVICE RÉGIONAL D'ADMISSION DU MONTRÉAL MÉTROPOLITAIN (1992). *Rapport annuel du Service régional d'admission du Montréal Métropolitain*. Montréal: SRAM.

SNOW, R. E., FARR, M. J. (1987). *Aptitude, Learning and Instruction*. Hillsdale (N.J.): Lawrence Erlbaum ass.

SORENTINO, R. M., HIGGINS, E. T. (1986.). *Handbook of Motivation and Cognition*. New York: Guilford.

S.P.S.S. (1990). *S.P.S.S.-PC V.4.01*. Michigan: SPSS inc.

STIPEK, D.J.. (1984). The Development of Achievement Motivation. *in* R. Ames et C. Ames (Ed.) (1989), *Research on Motivation in Education: Student Motivation*. (vol.1, p.145-174). New York: Academic Press.

TARDIF, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal: Les Éditions LOGIQUES.

TERRILL, R. (1988). *L'abandon scolaire au collégial. Une analyse du profil des décrocheurs*. Montréal: S.R.A.M.

TERRILL, R., DUCHARME, R. (1994). *Passage secondaire-collégial : Caractéristiques étudiantes et rendement scolaire*. Montréal: SRAM.

THILL, E. E. (1993). Les théories de l'expectation et de la valeur. *In* R. J, Vallerand et E. E. Thill (Dir.), *Introduction à la psychologie de la motivation.* Laval: Études Vivantes, (p.362-399).

TURCOTTE, A., FOURNIER, G., GIGNAC, J., GOERLACH, L. (1985). *L'aide à l'étudiant en difficulté d'apprentissage*. Montréal: Fédération des cégeps.

VALLERAND, R. J. (1993). La motivation intrinsèque et extrinsèque en contexte naturel: implications pour les secteurs de l'éducation, du travail, des relations interpersonnelles et des loisirs. *In* R. J, Vallerand et E. E. Thill (Dir.), *Introduction à la psychologie de la motivation.* Laval: Études Vivantes, (p.533-581).

VALLERAND, R. J., BOUFFARD, L. (1985). Concepts et théories en attribution. *Revue Québecoise de Psychologie, 6* (2), 45-65.

VALLERAND, R. J., SÉNÉCAL, C. B. (1992). Une analyse motivationnelle de l'abandon des études. *Apprentissage et Socialisation, 15* (1), 49-62.

VALLERAND, R. J., THILL, E. E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation.* Laval: Études Vivantes.

VEILLETTE, S., PERRON, M., HÉBERT, G. (1993). *Les disparités géographiques et sociales et l'accessibilité au collégial : étude longitudinale au Saguenay-Lac-Saint-Jean.* Jonquière : Collège de Jonquière.

VIAU, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Montréal : ERPI.

VIAU, R., BARBEAU, D. (1991). *La motivation dans l'apprentissage scolaire*. Notes de cours publiées. Sherbrooke: Université de Sherbrooke.

VIGNEAULT, M. (1987). *L'emploi durant l'année scolaire et la réussite des études*. Laval: Cégep Montmorency.

VIGNEAULT, M. (1993). *La pratique Étude/travail : les effets?* Laval: Cégep Montmorency.

VIGNEAULT, M., ST-LOUIS, S. (1987). *"Que s'est-il passé?" Relance auprès d'élèves qui n'ont pas réussi au moins la moitié des unités auxquelles ils étaient inscrits.* Laval: cégep Montmorency.

WEINER, B. (1974). *Achievement Motivation and Attribution Theory.* Morristown (NJ). General Learning Press.

WEINER, B. (1979). A Theory of Motivation for some Classroon Experiences. *Journal of Educational Psychology, 71* (1), 3-25.

WEINER, B. (1980a). *Human Motivation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

WEINER, B. (1980b). May I Borrow Your Class Notes? An Attributional Analysis of Judgements of Help Giving in an Achievement-Related Context. *Journal of Educational Psychology, 72* (5), 676-681.

WEINER, B. (1984). Principles for a Theory of Student Motivation and their Application within an Attributional Framework. *In* R. Ames et C. Ames (Dir.), *Research on Motivation in Education: Student motivation*. New York: Academic Press, (vol.1, p.15-38).

WEINER, B. (1985a). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review,92* (4), 548-573.

WEINER, B. (1985b). "Spontaneous" Causal Thinking. *Psychological Bulletin, 97* (1), 74-84.

WEINER, B. (1986). *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. New York: Springer - Verlag.

WEINER, B. (1987). The Role of Emotions in a Theory of Motivation. *In* F. Halisch et J. Huhls (Dir.), *Motivation, Intention and Volition.* Berlin: Springer-Verlag, (p.21-30).

WEINER, B. (1992). *Human Motivation.* California: Sage.

WEINER, B., KUKLA, A. (1970). An Attributional Analysis of Achievement Motivation. *Journal of Personality and Social psychology,* 15, 1-20.

WEINER, B., PETER, N. (1973). A Cognitive-developmental Analysis of Achievement and Moral Judgments. *Developmental Psychology,* 9, 290-309.

WEINER, B., NIERENBERG, R. GOLDSTEIN, M. (1976). Social Learning (locus of control) versus Attributional (causal stability) Interpretations of Expectancy of Success. *Journal of Personality,* 44, 52-68.

WEINER, B. RUSSELL, D., LERMAN, D. (1979). The Cognition-Emotion Process in Achievment-Related Contexts. *Journal of Personality and Social Psychology,* 37 (7), 1211-1220.

WEINER, B., GRAHAM, S., STERN, P., LAWSON, M. E. (1982). Using Affective Cues to Infer Causal Thoughts. *Developmental Psychology,* 18, 278-286.

WEISZ, J. R., CAMERON, A. M. (1985). Individual Differences in the Student's Sense of Control. *In* R. Ames et C. Ames (Dir.), *Research on Motivation in Education: The Classroom Milieu.* New York: Academic Press, (vol.2, p.93-140).

WOOD, R.E. ,BANDURA, A. (1989). Impact of conceptions of ability on self-regulatory mechanisms and complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology.* 56, 407-415.

ZIMMERMAN, B.J. (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychologist.* Vol.25(1), 3-17.

APPENDICES

APPENDICE A

Questionnaire voulant identifier des situations et des comportements en rapport avec les déterminants et les indicateurs de la motivation scolaire

Nom: _____

Cégep: _____

Fonction: _____

Question 1

Croyez-vous que la motivation est un facteur important de la réussite scolaire?

Oui ☐ Non ☐

Identifiez, selon vous, l'ordre d'importance de la motivation dans l'échelle suivante.

Nullement important 1 2 3 4 5 6 7 Très important

Question 2

Quelles sont, selon vous, les variables qui influencent la motivation scolaire? Écrivez ces variables dans les espaces identifiés puis, dans un deuxième temps, classez-les selon leur ordre d'importance comme variables influençant la motivation scolaire.
Dans la colonne «variables», vous pouvez identifier spontanément les variables qui vous viennent à l'esprit, puis vous pouvez les classer dans la colonne «ordre d'importance» en donnant le chiffre 1 à la variable que vous identifiez comme la plus importante.

VARIABLES	ORDRE D'IMPORTANCE

Question 3

Quelles sont, selon vous, les situations scolaires où l'on voit le plus qu'un élève est motivé?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Question 4

Quelles sont, selon vous, les indices de la motivation scolaire?
Par indices nous entendons les variables à partir desquelles nous pouvons dire qu'un élève est motivé ou non motivé.
Écrivez ces indices dans les espaces identifiés puis, dans un deuxième temps, classez-les selon leur ordre d'importance.
Dans la colonne «indices», vous pouvez identifier spontanément les indices qui vous viennent à l'esprit, puis vous pouvez les classer dans la colonne «ordre d'importance» en donnant le chiffre 1 à l'indice que vous identifiez comme le plus important.

INDICES	ORDRE D'IMPORTANCE

Question 5

Décrivez brièvement un élève motivé.

Question 6

Décrivez brièvement un élève non motivé.

Accepteriez-vous de lire et critiquer un questionnaire traitant de la motivation scolaire. Ce questionnaire vous parviendrait durant la période de relâche.

Oui ☐ Non ☐

Si oui, vous pouvez inscrire en lettres d'imprimerie votre nom, votre adresse et votre no. de tél. où je pourrais vous rejoindre et vous faire parvenir le questionnaire.

Nom _____

Adresse _____

_____

_____

No. de tél. _____

Je vous remercie de votre attention et collaboration.

Denise Barbeau
10555, avenue de Bois-de-Boulogne
Montréal, (Qc)
H4N 1L4
No. de tél. 332-3000 poste 389 (il y a un répondeur téléphonique)

APPENDICE B

Résultats au questionnaire voulant identifier des situations et des comportements en rapport avec les déterminants et les indicateurs de la motivation scolaire

DISTRIBUTION DES RÉPONDANTS

Cégep:	Professeurs	André-Laurendeau	3
		Ahuntsic	1
		Bois-de-Boulogne	5
		Lionel-Groulx	1
		Montmorency	2
	Professionnels	Bois-de-Boulogne	2
		Montmorency	1
	Étudiants	Bois-de-Boulogne	10

Fonction:	Professeurs	12
	Professionnels	3
	Étudiants	10

Question 1

Croyez-vous que la motivation est un facteur important de la réussite scolaire?

Fonctions	Oui	Non
Professeurs	12	
Professionnels	3	
Étudiants	10	

Identifiez, selon vous, l'ordre d'importance de la motivation dans l'échelle suivante.

Nullement important 1 2 3 4 5 6 7 Très important

Fonctions	1	2	3	4	5	6	7
Professeurs						5	7
Professionnels						2	1
Étudiants						7	3
2e année						2	3
1ère année						5	

Question 2 POUR LES ÉTUDIANTS

Quelles sont, selon vous, les variables qui influencent la motivation scolaire?

POUR LES ÉTUDIANTS (1ÈRE)

VARIABLES	NO. DE FOIS CHOISI	ORDRE D'IMPORTANCE												
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Soutien familial	5	2	1			1				1				
Projet professionnel personnel (plan de carrière)	4	1	1	1				1						
Attitudes des professeurs	4	2					2							
Appartenance au groupe (amis-pairs)	4	1				1	1		1					
Désir d'apprendre et plaisir à apprendre	3	1		2										
Intérêt pour la matière	3		2			1								
Saine rivalité entre étudiants	3		2			1								
L'atmosphère de l'école	3				1	1				1				
Atmosphère dans la classe	3					1	1						1	
Réussites antérieures	2	1	1											
Désir de réussir dans la vie	2	1							1					
Valeurs de la personne	2				1			1						
Estime de soi	1	1												
Réussites scolaires présentes	1	1												
Processus cognitifs	1		1											
Méthodes d'enseignement	1		1											
Habileté des profs à transmettre la matière	1		1											
Compatibilité de caractère avec profs	1			1										
Stimulation et encadrement approprié de l'enseignant	1			1										
Domaine d'étude intéressant	1				1									
Problèmes personnels	1				1									
Perception d'être capable d'accomplir la tâche	1				1									
Rénumération de la carrière	1					1								
Milieu social	1					1								
Environnement de l'étudiant	1					1								
Argent (récompense)	1						1							
Autonomie personnelle	1							1						
Santé physique	1							1						
Diversité des tâches	1								1					
Croire à ce que l'on fait et à son utilité	1									1				
Peur des punitions	1									1				
Etre reconnu par les maîtres	1										1			
Attitude des autres ét. ds cours	1													1
Moment où se donne le cours	1											1		

Question 2 POUR LES ÉTUDIANTS (2E)

VARIABLES	No. DE FOIS CHOISI	ORDRE D'IMPORTANCE												
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Projet professionnel personnel (plan de carrière)	5	2	2					1						
Réussites scolaires présentes	4	1	2	1										
Appartenance au groupe (amis-pairs)	4			1	1		1		1					
Intérêt pour la matière	3		2			1								
Soutien familial	3	1		1	1									
Attitudes des professeurs	3				1		1		1					
Estime de soi	3					1	1		1					
L'atmosphère de l'école	2	1				1								
Modèles parentaux	1	1												
Détermination	1	1												
Méthodes d'enseignement	1		1											
Saine rivalité entre étudiants	1			1										
Etre reconnu par les maîtres	1				1									
Milieu de travail	1					1								
Reconnaissance des efforts fournis	1					1								
Problèmes personnels	1						1							
Désir d'apprendre et plaisir à apprendre	1							1						
Personnes ressources	1							1						
Repos entre les études et le travail	1							1						

Question 2 POUR LES ÉTUDIANTS (1ÈRE ET 2E ENSEMBLE)

VARIABLES	No. DE FOIS CHOISI	ORDRE D'IMPORTANCE												
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Projet professionnel personnel (plan de carrière)	9	3	3	1				1			1			
Soutien familial	8	3	1	1	1	1				1				
Appartenance au groupe (amis-pairs)	8	1		1	1	1	2		2					
Attitudes des professeurs	7	2			1		3		1					
Intérêt pour la matière	6		2	2		2								
Réussites scolaires présentes	5	2	2		1									
L'atmosphère de l'école	5		1		1	2				1				
Désir d'apprendre et plaisir à apprendre	4	1		2				1						
Saine rivalité entre étudiants	4		2			1								1
Estime de soi	4	1				1	1		1					
Atmosphère dans la classe	3					1	1						1	
Réussites antérieures	2	1	1											
Méthodes d'enseignement	2		2											
Désir de réussir dans la vie	2	1							1					
Valeurs de la personne	2				1			1						
Etre reconnu par les maîtres	2				1						1			
Modèles parentaux	1	1												
Détermination	1	1												
Processus cognitifs	1		1											
Habileté des profs à transmettre la matière	1		1											
Compatibilité de caractère avec profs	1			1										
Stimulation et encadrement approprié de l'enseignant	1			1										
Problèmes personnels	1				1									
Domaine d'étude intéressant	1				1									
Perception d'être capable d'accomplir la tâche	1				1									
Environnement de l'étudiant	1					1								
Rénumération de la carrière	1					1								
Milieu social	1					1								
Milieu de travail	1					1								
Reconnaissance des efforts fournis	1					1								
Argent (récompense)	1						1							
Problèmes personnels	1						1							
Santé physique	1							1						
Autonomie personnelle	1							1						
Personnes ressources	1							1						
Repos entre les études et le travail	1							1						
Diversité des tâches	1								1					
Croire à ce que l'on fait et à son utilité	1									1				
Peur des punitions	1									1				
Moment où se donne le cours	1											1		
Attitude des autres ét. ds cours	1													1

Question 2

Quelles sont, selon vous, les variables qui influencent la motivation scolaire?
POUR LES PROFESSEURS ET LES PROFESSIONNELS

VARIABLES	NO. DE FOIS CHOISI	ORDRE D'IMPORTANCE												
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Soutien familial	13	4	2	2	1	2	1		1					
Stimulation et encadrement approprié de l'enseignant	9		1	3			2		1	1	1			
Projet professionnel personnel (plan de carrière)	8	4	1	2						1				
Appartenance au groupe (amis-pairs)	6			3	3									
Qualités du professeur (personnalité et compétence)	6		1	1			2		1	1				
Désir d'apprendre et plaisir à apprendre	5	1		1	1	1			1					
Intérêt pour la matière	5	1	1			1	1	1						
Réussites scolaires actuelles	5		1		1	1	1	1						
Croire à ce que l'on fait et à son utilité	4		2		2									
Réussites antérieures	4		2		1								1	
Confiance en soi	4	1		1	1						1			
Plaisir de réussir	4		1	1				2						
Perception de l'importance de la tâche	3	1			2									
Modèles sociaux	3		1	1	1									
Scolarité des parents	2	2												
Prestige de la carrière	2		2											
Perception d'être capable d'accomplir la tâche	2	1							1					
Rénumération de la carrière	2	1					1							
Estime de soi	2	1										1		
Connaissance des perspectives de travail	2		1							1				
Effort	2			1	1									
Etre reconnu par les maîtres	2					2								
Habiletés intellectuelles	2				1				1					
Désir de comprendre	2					1			1					
Habitudes de travail	2							1						1
Etre reconnu par les pairs	1				1									
Attitudes positives en général	1					1								
Application	1					1								
Connaître clairement ce qu'on a à faire et les exigences	1						1							
Habiletés langagières particulières	1						1							
Bonne orientation	1						1							
Constance (assiduite)	1							1						
Connaissance du programme d'étude	1							1						
Sentiment d'appartenance au programme	1							1						
Sentiment d'appartenance au collège	1								1					
Statut socio-économique	1								1					
Connaissance du milieu de travail	1									1				
Avoir le sentiment de contrôler ce qu'on fait	1										1			
Croyance qu'on peut réussir	1										1			
Ordre et organisation	1													1

Question 3 SELON LES ÉTUDIANTS DE 1ÈRE ET 2E ANNÉE

Quelles sont, selon vous, les situations scolaires où l'on voit le plus qu'un élève est motivé?

DOMAINES DE LA VIE SCOLAIRE	ACTIVITÉS ACADÉMIQUES	ATTITUDES

En classe	Exercices	• attentif;
		• appliqué;
		• investissement important d'effort;
		• va chercher aide
		  • profs,
		  • autres.

	Exposés théoriques par le professeur	• attentif; • appliqué; • concentration; • bonne participation; • pose des questions si nécessaire; • pose des questions pour mieux comprendre.
	Examens	• attentif; • appliqué; • investissement important d'effort; • revise ce qu'il fait; • rigueur dans présentation;
À la maison	Étude	• attentif; • appliqué; • investissement important d'effort; • investissement important de temps à une étude profitable; • revise ce qu'il fait; • bonne planification de son temps; • s'avance dans sa matière; • ne travaille pas à la dernière minute.

	Travaux	• attentif;
		• appliqué;
		• investissement important d'effort;
		• fait les travaux suggérés par le prof:
		  • obligatoires,
		  • libres;
		• revise ce qu'il fait;
		• remise des travaux à temps;

En situations d'échec		• investissement important d'effort pour récupérer;
		• va chercher aide
		  • profs,
		  • autres;

	En général	• dépassement de soi; • actualisation de son potentiel; • n'abandonne pas dans l'adversité; • désir de réussir; • bonne gestion de son temps; • fait preuve d'initiative; • ouverture d'esprit; • est bien intégré dans son milieu

Question 3 SELON LES PROFESSEURS

Quelles sont, selon vous, les situations scolaires où l'on voit le plus qu'un élève est motivé?

DOMAINES DE LA VIE SCOLAIRE	ACTIVITÉS ACADÉMIQUES	ATTITUDES

En classe	Exercices	• attentif;
		• appliqué et ordonné;
		• va chercher aide
		  • profs,
		  • autres;
		• respect des échéances

	Travail en équipe	• s'implique activement
	Cours théoriques par le professeur	• assiduité; • écoute active; • intérêt porté à la matière; • participation active et enthousiasme; • pose des questions si nécessaire; • pose des questions pour mieux comprendre.

	Dans les pauses et entre les cours	• discussions pertinentes avec le prof.:
		  • sur sujets relatifs au programmes;
		  • sur perspectives d'avenir;
		• s'il consulte le prof qd nécessaire

	Dans évaluations formatives	• participation active; • application;

À la maison	Travaux	• qualité de son implication personnelle;
		• être créatif et personnel;
		• qualité des travaux;
		• rigueur;
		• fait les travaux suggérés par le prof:
		  • obligatoires,
		  • libres;
		• remise des travaux à temps;

	En général	• dépassement de soi; • aide ses amis; • positif

Question 4

Quelles sont, selon vous, les indices de la motivation scolaire?
Par indices nous entendons les variables à partir desquelles nous pouvons dire qu'un élève est motivé ou non motivé.
POUR LES ÉTUDIANTS (1ÈRE ET 2E)

INDICES	No. DE FOIS CHOISI	ORDRE D'IMPORTANCE												
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Vouloir être présent aux cours	8	2	2	2	1		1							
Participation active en classe	7	1	2	1		1		1	1					
Rendement scolaire en accord avec potentiel	7	1	1	2	1	1	1							
Temps alloué à l'étude et au travail scolaire	6	3	1	1		1								
Vouloir en savoir plus	6		1		2	1	1						1	
Écoute attentivement en classe	5		2	1		1			1					
Travaux bien faits	5			1			2	1		1				
Pose des questions	3	1	1	1										
Concentration en classe	3	1		1	1									
Bonne gestion du temps	3	1		1	1									
Prend de l'initiative	3				1				1		1			
Plaisir d'être là	3				1	1		1						
Préoccupé de sa réussite	2	1				1								
Va voir prof qd a des problèmes	2			1		1								
Désir d'atteindre buts fixés	2				1			1						
Importance accordée à l'école	1	1												
Capacité de créer	1				1									
Progrès	1					1								
Fait plus que ce qu'on lui demande	1					1								
Respecte les échéances	1						1							
Souci du détail	1						1							
Façon d'être et de se tenir en classe	1								1					
Attitude positive vs travaux	1									1				
Prend de l'avance dans une matière	1									1				
Intégration au milieu	1										1			
Persévérance aux cours	1										1			
Autonomie	1											1		
Attentif aux directives	1											1		
Fait ce que le prof demande	1												1	

Question 4

Quelles sont, selon vous, les indices de la motivation scolaire?
Par indices nous entendons les variables à partir desquelles nous pouvons dire qu'un élève est motivé ou non motivé.
POUR LES PROFESSEURS

INDICES	No. DE FOIS CHOISI	ORDRE D'IMPORTANCE							
		1	2	3	4	5	6	7	8
Écoute attentivement en classe	9	3	3		2	1			
Présent aux cours	9	1			3	3	2		
Travaux bien faits	8	3	2	1	1		1		
Respect des échéances	8			3	2	2		1	
Pose des questions en classe	7	1	3	1			2		
Va voir prof hors cours	6		1	2		2		1	
Bonne gestion du temps	4			3	1				
Participation active en classe	4		1			1	2		
Rendement scolaire	3	1			1			1	
Vouloir en savoir plus	3				2		1		
Plaisir d'être là	3					1	1	1	
Ponctuel en classe	3					1	1		1
Persévérance aux cours	2	2							
Réussite dans examens et travaux	2	2							
Attentif aux remarques de correction	2	1			1				
Essaie de comprendre	2	1					1		
Façon d'être et de se tenir en classe	2			1				1	
Fait lectures non obligatoires	2				1		1		
Concentration en classe	2						2		
Cherche à corriger ses erreurs	1	1							
Nuance sa pensée	1			1					
Fait ce que le prof demande même quand pas de notes	1			1					
Implication personnelle ds travaux	1			1					
Autonomie	1			1					
Temps alloué à l'étude et au travail scolaire	1								1
Attitude positive vs travaux	1						1		

SELON LES ÉTUDIANTS DE 1ÈRE ET 2E ANNÉE

Question 5
Décrivez brièvement un élève motivé.

- **intéressé à apprendre et à comprendre (aime étudier)**
- intéressé à réussir au niveau scolaire en fonction de ses capacités
- **fournit les efforts nécessaires pour atteindre ses buts**
- **qui prend tous les moyens pour réussir (énergie, temps, etc.)**
- **se fixe des buts réalistes**
- **ne prend pas de retard dans ses études**
- **remet ses travaux à temps**
- **se prépare adéquatement pour ses examens**
- **actif et attentif au cours**
- questionne son professeur
- **gère bien son temps**
- travaille harmonieusement avec les autres
- a confiance en lui, organisé, autonome
- déterminé
- **perçoit les études positivement**
- **capable d'accepter le savoir des autres (plus vieux)**
- **enthousiaste et dynamique**

Question 6

Décrivez brièvement un élève non motivé.

- **pas d'intérêt pour ses études**
- **se préoccupe pas de ses résultats**
- **ne fournit pas les efforts nécessaires pour réussir**
- **n'a pas de buts précis**
- **préfère s'amuser plutôt que travailler**
- ne trouve pas important d'aller à ses cours
- ne trouve pas important de faire ses travaux
- quand un prof est pas intéressant, ne fait plus rien
- fait ses travaux n'importe comments
- **cumule beaucoup de retard**
- **remet à plus tard ce qu'il a à faire**
- critique négativement ses professeurs
- fréquemment absent,a une attitude amorphe
- pessimiste vs sa capacité de réussir
- **ne croit pas que ses études déterminent sa réussite**
- n'aime pas l'école (perception négative de l'école)
- mauvaise connaissance de lui
- pas centré sur le présent
- n'est pas prêt à investir les efforts nécessaires aux études
- n'est pas intéressé par ses résultats
- peu concentré et participe peu en classe ou qui dérange les autres étudiants

SELON LES PROFESSEURS

Question 5
Décrivez brièvement un élève motivé.

- intéressé à apprendre et à comprendre (aime étudier)
- intéressé à réussir au niveau scolaire en fonction de ses capacités
- cherche à en savoir toujours plus, est curieux intellectuellement
- fournit les efforts nécessaires pour atteindre ses buts
- qui prend tous les moyens pour réussir (énergie, temps, etc.)
- se fixe des buts réalistes
- ne prend pas de retard dans ses études
- remet ses travaux à temps
- se prépare adéquatement pour ses examens
- actif et attentif au cours
- questionne son professeur d'une façon pertinente
- s'interroge
- il écoute attentivement en questionnant au besoin pour ne pas cumuler de doutes sur ce qu'il a à faire ou sur la matière
- appliqué dans ses travaux, rigoureux, ordonné
- utilise les remarques et commentaires de ses professeurs pour améliorer la qualité de ses travaux
- il sait pourquoi il est en classe et recherche ce qui peut l'aider
- il est un critique positif des cours et de ses professeurs
- gère bien son temps
- travaille harmonieusement avec les autres
- a confiance en lui, organisé, autonome, curieux intellectuellement, personnel dans ses travaux
- déterminé
- perçoit les études positivement
- capable d'accepter le savoir des autres (plus vieux)
- enthousiaste et dynamique, trouve du plaisir à ce qu'il fait
- travaille d'une façon rigoureuse
- pontuel et recpecte les échéances
- ne se laisse pas rebuter par un échec ou une mauvaise note
- aime résoudre des problèmes
- fait ce qu'on lui demande
- discute avec les autres de ce qu'il étudie

Question 6

Décrivez brièvement un élève non motivé.

- il est fréquemment en retard
- il perturbe l'atmosphère en classe, indiscipliné
- pas d'intérêt pour ses études
- se préoccupe pas de ses résultats
- ne fournit pas les efforts nécessaires pour réussir
- n'a pas de buts précis
- préfère s'amuser plutôt que travailler
- ne trouve pas important d'aller à ses cours
- ne trouve pas important de faire ses travaux
- ne s'implique pas dans ses travaux
- quand un prof est pas intéressant, ne fait plus rien
- fait ses travaux n'importe comment; brouillon

- demande souvent des traitements d'exception
- cumule beaucoup de retard
- remet à plus tard ce qu'il a à faire
- critique négativement ses professeurs
- fréquemment absent,a une attitude amorphe
- prolonge les pauses entre les cours
- pessimiste vs sa capacité de réussir
- ne croit pas que ses études déterminent sa réussite
- n'aime pas l'école (perception négative de l'école)
- mauvaise connaissance de lui
- pas centré sur le présent
- n'est pas prêt à investir les efforts nécessaires aux études
- n'est pas intéressé par ses résultats
- peu concentré et participe peu en classe ou qui dérange les autres étudiants; physiquement au cours, mais mentalement ailleurs
- fait le travail du professeur et non le sien
- va rarement voir le professeur, le prof doit aller à lui
- souvent mal orienté

APPENDICE C

Informations relatives aux sujets de l'échantillon de l'étude de validité du TSIMS

No. de cours abandonnés	N	%
0	118	41,84
1	92	32,62
2	36	12,77
3	14	4,96
4	8	2,84
5	5	1,77
6	2	0,71
7	3	1,06
8	1	0,35
Non identifié	3	1,06
Total	282	100,00

No. d'échecs	N	%
0	138	48,94
1	54	19,15
2	33	11,70
3	17	6,03
4	15	5,32
5	7	2,48
6	10	3,55
7	3	1,06
9	2	0,71
Non identifié	3	1,06
Total	282	100,00

Hres d'étude par semaine	N	%
1	4	1,42
2	3	1,06
3	6	2,13
4	13	4,61
5	28	9,93
6	26	9,22
7	18	6,38
8	22	7,80
9	10	3,55
10	40	14,18
11	3	1,06
12	22	7,80
13	8	2,84
14	12	4,26
15	32	11,35
16	2	0,71
17	5	1,77
18	4	1,42
20	9	3,19
21	3	1,06
22	2	0,71
24	1	0,35
25	3	1,06
Sans réponse	6	2,13
Total	282	100,00

APPENDICE D

Calendrier d'expérimentation du TSIMS pour le test et le retest

Calendrier d'expérimentation du TSIMS au cégep de Bois-de-Boulogne et au cégep Montmorency

LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI
		10 fév. gr. R Pelletier gr. R Pelletier	**11 fév.** gr. R Pelletier	**12 fév.** gr. R Pelletier
15 fév. gr. D. Barbeau gr. R Pelletier gr. A. Montini	**16 fév.** gr. A. Montini			**19 fév.** gr. F. Cauchy
		24 fév. gr. F. Cauchy		
		10 mars gr. R Pelletier gr. R Pelletier	**11 mars** gr. R Pelletier	**12 mars** gr. R Pelletier
15 mars gr. D. Barbeau gr. R Pelletier gr. A. Montini				
	23 mars gr. A. Montini			**26 mars** gr. F. Cauchy
		31 mars gr. F. Cauchy		

Denise Barbeau (chercheure et professeure de psychologie) a fait passer le test à tous les groupes de Bois-de-Boulogne et messieurs A. Montini et F. Cauchy ont fait passer le test à leurs groupes respectifs.

APPENDICE E

Consignes données aux personnes qui ont fait passer le TSIMS lors du test et du retest

Notes aux personnes qui font passer le test

Je vous remercie beaucoup de votre aide. Soyez assurés que j'apprécie beaucoup votre collaboration. Pourriez-vous suivre la procédure suivante pour la passation du test.

1) Demander aux sujets leur collaboration pour valider un test sur les sources et les indicateurs de la motivation scolaire. Vous devriez leur dire ou leur lire ce qui suit:

   Nous avons besoin de votre collaboration pour une étude de validité d'un test portant sur la motivation scolaire. Collaborer à cette recherche prend environ 20 à 30 minutes. Acceptez-vous de participer à cette recherche. Si oui, remplissez attentivement la section A du test.

   DEMANDEZ QUE TOUS SUIVENT LE MÊME RYTHME POUR REMPLIR LA SECTION A ET D'ATTENDRE AVANT DE PASSER À LA SECTION B.
   EXPLIQUEZ BIEN AUX SUJETS QU'**ILS DOIVENT ÉCRIRE LEUR NO DE DA SUR LA 1ÈRE PAGE DU QUESTIONNAIRE ET ÉGALEMENT SUR LA FEUILLE INFORMATIQUE DANS LA SECTION NUMÉRO DE DOSSIER. ILS N'ÉCRIVENT RIEN DANS LA SECTION NOM ET PRÉNOM NI DANS LA SECTION GROUPE.**

   Le no de DA correspond à votre numéro de dossier que le cégep vous a donné lors de votre admission. Nous avons besoin de ce numéro car dans quelques semaines nous vous ferons passer de nouveau un questionnaire et nous devons mettre en relation vos réponses d'aujourd'hui à celles de la première fois.

   Si les étudiants ont d'autres questions qui portent sur cette section y répondre svp.

2) Quand ils ont terminé de répondre à la section A, passez à la section B. Lisez avec eux les consignes qui suivent. Ces consignes sont celles qui se trouvent en haut de la page 2 du questionnaire.

Les énoncés de ce questionnaire réfèrent à des perceptions et des attitudes se rapportant au domaine scolaire.

Si vous n'avez pas vécu l'une des situations énoncées dans ce questionnaire, imaginez quelle serait votre réaction, si cela vous arrivait.

IL EST TRÈS IMPORTANT DE RÉPONDRE À TOUTES LES QUESTIONS.

Lisez attentivement chacune des questions, mais répondez rapidement aux énoncés.

Votre tâche consiste à noircir sur la feuille informatisée la lettre qui correspond le plus à ce que vous croyez. Les lettres dans l'échelle correspondent à une échelle d'intensité. Pour vous aider pensez que A = 1; B = 2; etc. comme dans l'exemple qui suit:

1	2	3	4	5
A	B	C	D	E

Entièrement faux — Entièrement vrai

Vous devez obligatoirement répondre avec un crayon de type HB.

Les étudiants doivent répondre sur la feuille informatisée.
À la fin ramassez les questionnaires et les feuilles informatisée.
Merci de votre collaboration et à bientôt.

APPENDICE F

Documents et grille d'évaluation envoyés aux experts pour évaluer la validité de contenu des items du TSIMS

NOTES AUX EXPERTS

Vous noterez dans le questionnaire que certaines expressions sont volontairement "extrêmes" comme: beaucoup, nettement, jamais. Nous avons maintenu ce type d'expression après avoir analysé le questionnaire avec les dix étudiants, étudiantes du groupe réacteur pour forcer le choix, lorsque les sujets répondent. Les étudiants, étudiantes ont spécifié que si ces expressions n'étaient pas aussi "extrêmes", ils n'auraient pas répondu de la même façon et qu'il préférable de les utiliser.
Suite à leur recommandation, nous les avons maintenues.

La version du test TSIMS que vous avez est quasi-finale. Si vous avez des suggestions, ne vous gênez pas, il est encore temps pour nous d'en tenir compte.

VOICI LES BRÈVES EXPLICATIONS QUE J'AI DONNÉ AUX ÉTUDIANTS ET ÉTUDIANTES POUR COMPRENDRE LE MODÈLE.

Un indicateur est une variable à partir de laquelle nous pouvons dire qu'un élève est motivé.

Un déterminant est une variable qui influence la motivation scolaire.

Une connaissance déclarative porte sur l'existence des choses, la connaissance des faits, des concepts, des règles etc. (par exemple, connaître des éléments de chimie, de psychologie).

Une connaissance procédurale porte sur comment réaliser une chose, (par exemple, comment procéder pour réaliser tel laboratoire de chimie ou tel travail à développement).

Une connaissance conditionnelle fait référence à identifier quelle est la meilleure façon de procéder pour réaliser une tâche (par exemple, dans un travail identifier que la meilleure façon de procéder serait..).

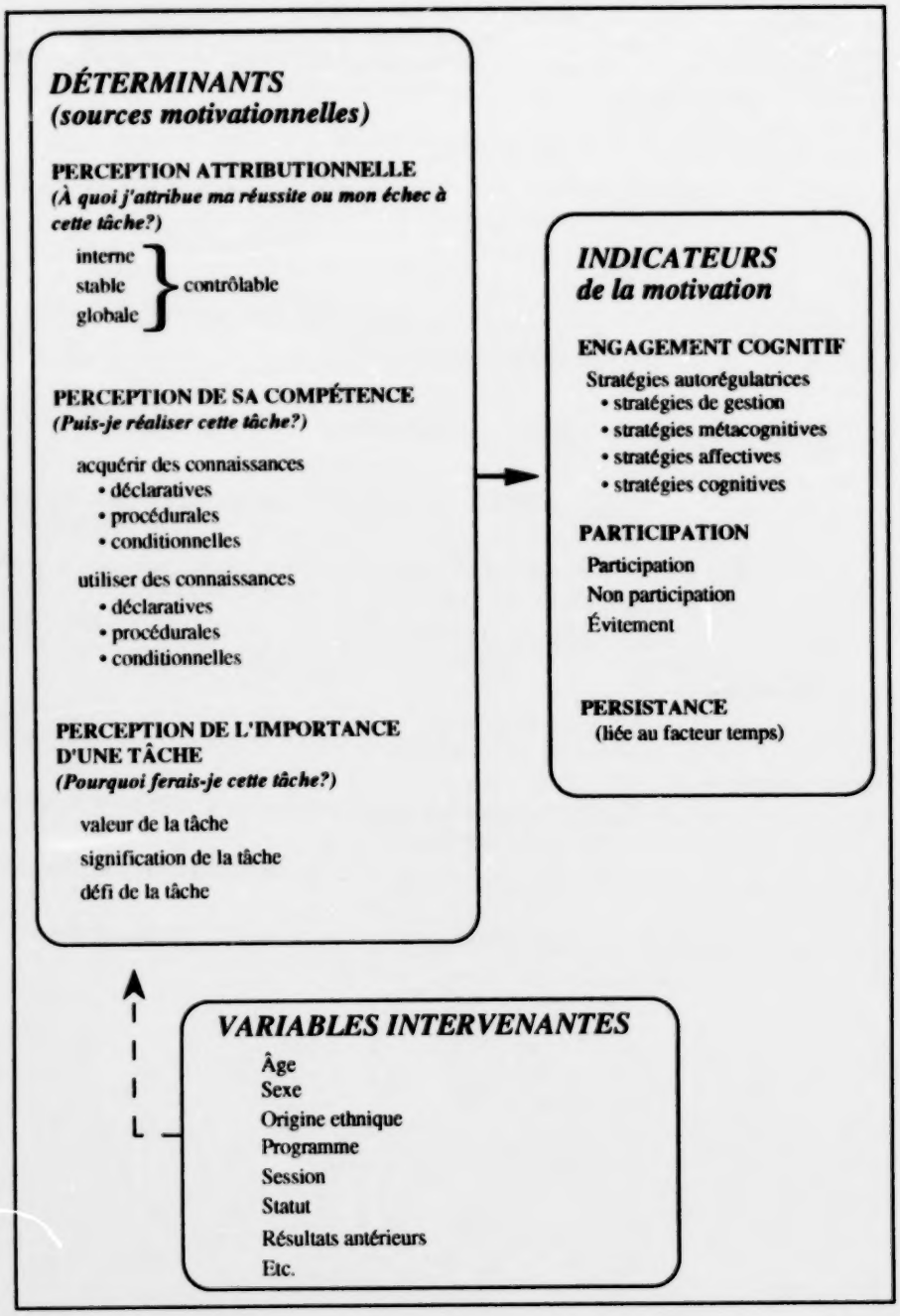
Une stratégie de gestion fait référence à l'organisation par une personne de son environnement et des ressources disponibles pour qu'il correspondent à ses besoins. Ce sont habituellement des comportements d'étude.

Une stratégie métacognitive fait référence à la connaissance qu'une personne a de ses propres processus cognitifs et de tout ce qui leur est relié.

Une stratégie affective sont celles qui font référence aux sentiments ou aux émotions des personnes.

Une stratégie cognitive fait référence à des façons de faire reliées à la connaissance.

Modèle d'analyse de l'influence des sources motivationnelles sur les indicateurs de la motivation



© Denise Barbeau, 1992

1. Identifiez (pour l'ensemble des questions de la section B seulement) les questions qui vous apparaissent moins claires, c'est-à-dire les questions où vous croyez qu'il y a plus d'une façon de comprendre l'énoncé. Si spontanément vous avez compris l'énoncé, la question est bonne.

Q. ____	Q. ____	Q. ____	Q. ____	Q. ____	Q. ____
Q. ____	Q. ____	Q. ____	Q. ____	Q. ____	Q. ____
Q. ____	Q. ____	Q. ____	Q. ____	Q. ____	Q. ____
Q. ____	Q. ____	Q. ____	Q. ____	Q. ____	Q. ____

2. Identification des thèmes et sous-thèmes des questions de la section B. En vous référant au modèle d'analyse de l'influence des sources motivationnelles sur les indicateurs de la motivation

La question 1 mesure-t-elle	lequel	
❑ un déterminant ❑ indicateur	❑ la perception de sa compétence	❑ perception globale de sa compétence ❑ perception de sa compétence à acquérir ou à utiliser ❑ des connaissances déclaratives ❑ des connaissances procédurales ❑ des connaissances conditionnelles
	❑ la perception de l'importance du cégep ou des tâches à accomplir au cégep	❑ valeur de la tâche ❑ signification de la tâche ❑ défi de la tâche
	❑ l'engagement cognitif	stratégies autorégulatrices de type ❑ affectif ❑ métacognitif ❑ gestion ❑ stratégies cognitives générales
	❑ la participation	❑ la participation ❑ la non participation ❑ l'évitement

APPENDICE G

Documents tranmis aux sujets du groupe-réacteur des élèves en vue d'analyser la version 2 du TSIMS

CONSIGNES À LIRE TRÈS ATTENTIVEMENT

1. Identifiez le temps que vous prenez pour répondre au questionnaire *TSIMS* en entier (remplir la première page, lire les consignes, répondre aux questions des sections B et C). J'ai laissé un espace avant chaque partie pour que vous puissiez indiquer l'heure. Quand vous aurez terminé, indiquez le temps total. Vous devez procéder exactement comme si vous étiez en classe. **Il s'agit donc que vous soyez dans un endroit silencieux et de répondre du début à la fin sans interruption.**

2. N'ouvrez pas immédiatement l'enveloppe II et ne lisez pas immédiatement le questionnaire intitulé *QUESTIONS AUX ÉTUDIANTS, ÉTUDIANTES* (ce questionnaire se trouve dans l'enveloppe portant le chiffre II). Vous le lirez seulement après avoir répondu au questionnaire TSIMS. Vous trouverez dans cette enveloppe un modèle théorique pour vous aider à répondre au questionnaire intitulé *QUESTIONS AUX ÉTUDIANTS, ÉTUDIANTES*.

3. Quand vous aurez terminé de répondre au questionnaire et d'enregistrer votre temps de réponse, répondez au questionnaire *QUESTIONS AUX ÉTUDIANTS, ÉTUDIANTES*. N'oubliez pas d'enregistrer votre temps de travail.
   Si je ne vous interroge pas sur un aspect que vous trouvez important, identifiez-le.

   Les questions de la section *QUESTIONS AUX ÉTUDIANTS, ÉTUDIANTES* se rapportent au questionnaire TSIMS. C'est en fait une évaluation du questionnaire TSIMS.

4. Si quelque chose vous semble obscur, vous pouvez me rejoindre jusqu'au 23 décembre au (no de tél. du chercheur); du 23 décembre pm au 3 janvier, vous pouvez me rejoindre au (no de tél. du chercheur). Le 29 décembre, je passerai à Montréal, si vous laissez un message au (no de tél. du chercheur), je vous retournerai votre appel.

Je profite de l'occasion pour vous souhaiter de belles Fêtes et de très bonnes vacances!

VOICI QUELQUES EXPLICATIONS POUR VOUS AIDER À COMPRENDRE LE MODÈLE.

Une connaissance déclarative porte sur l'existence des choses, la connaissance des faits, des concepts, des règles etc. (par exemple, connaître des éléments de chimie, de psychologie).

Une connaissance procédurale porte sur comment réaliser une chose, (par exemple, comment procéder pour réaliser tel laboratoire de chimie ou tel travail à développement).

Une connaissance conditionnelle fait référence à identifier quelle est la meilleure façon de procéder pour réaliser une tâche (par exemple, dans un travail identifier que la meilleure façon de procéder serait..).

Une stratégie de gestion fait référence à l'organisation par une personne de son environnement et des ressources disponibles pour qu'il correspondent à ses besoins. Ce sont habituellement des comportements d'étude.

Une stratégie métacognitive fait référence à la connaissance qu'une personne a de ses propres processus cognitifs et de tout ce qui leur est relié.

Une stratégie affective sont celles qui font référence aux sentiments ou aux émotions des personnes.

Une stratégie cognitive fait référence à des façons de faire reliées à la connaissance.

Il ne s'agit pas pour vous de comprendre d'une façon exhaustive ce modèle. Il s'agit plutôt de partir de vous, de vos connaissances et de répondre simplement au questionnaire *QUESTIONS AUX ÉTUDIANTS, ÉTUDIANTES.*
Si vous n'êtes pas certain, certaine de vos réponses, ce n'est pas grave, je veux votre opinion tout simplement.

VOUS NE DEVRIEZ PAS PRENDRE PLUS D'UNE À 2 HEURES POUR RÉPONDRE À CETTE PARTIE.

Je vous remercie beaucoup de votre collaboration.

QUESTIONS AUX ÉTUDIANTS, ÉTUDIANTES

1. Auriez-vous préféré une échelle à 7 cotes plutôt qu'à 5 cotes; donc, 1 2 3 4 5 6 7 plutôt que 1 2 3 4 5?
   ❑ à 5 cotes
   ❑ à 7 cotes

2. Croyez-vous suffisant de maintenir uniquement la série des symboles qui apparaît sur les feuilles informatisées, soit A B C D E ou est-il préférable de mettre les deux séries de symboles (les chiffres et les lettres)?
   ❑ les deux séries de symboles
   ❑ seulement les lettres

3. Identifiez (pour l'ensemble des questions de la section B seulement) les questions qui vous apparaissent moins claires, c'est-à-dire les questions où vous croyez qu'il y a plus d'une façon de comprendre l'énoncé. Si spontanément vous avez compris l'énoncé, la question est bonne.

Q. ____	Q. ____	Q. ____	Q. ____	Q. ____	Q. ____
Q. ____	Q. ____	Q. ____	Q. ____	Q. ____	Q. ____
Q. ____	Q. ____	Q. ____	Q. ____	Q. ____	Q. ____

4. Identification des thèmes et sous-thèmes des questions de la section B. En vous référant au modèle d'analyse de l'influence des sources motivationnelles sur les indicateurs de la motivation

La question 1 mesure-t-elle ❑ un déterminant ❑ indicateur	lequel	
	❑ la perception de sa compétence	❑ perception globale de sa compétence ❑ perception de sa compétence à acquérir ou à utiliser ❑ des connaissances déclaratives ❑ des connaissances procédurales ❑ des connaissances conditionnelles
	❑ la perception de l'importance du cégep ou des tâches à accomplir au cégep	❑ valeur de la tâche ❑ signification de la tâche ❑ défi de la tâche
	❑ l'engagement cognitif	stratégies autorégulatrices de type ❑ affectif ❑ métacognitif ❑ gestion ❑ stratégies cognitives générales
	❑ la participation	❑ la participation ❑ la non participation ❑ l'évitement

APPENDICE H

Analyse de consistance interne des items pour la version préexpérimentale du TSIMS

Coefficients alpha
N = 59

PGC	0,83
PCAUC	0,58
PSC	0,88
PIT	0,66
SATA	0,63
SATM	0,24
SATG	0,54
SCG	0,60
EC	0,82
Par	0,59

Selon cette analyse, neuf items sont à corriger à corriger soit les items 2, 6, 8, 14, 16, 19, 24, 28, 32.

APPENDICE 1

Documents relatifs à la préexpérimentation du TSIMS

CONSIGNES À LIRE AUX SUJETS

« CE TEST SERT DE PRÉ-EXPÉRIMENTATION POUR UNE RECHERCHE SUR LA MOTIVATION.

VOTRE PARTICIPATION EST TRÈS IMPORTANTE ET PERMETTRA AU CHERCHEUR DE VÉRIFIER CERTAINS ÉLÉMENTS.

IL A DEUX PARTIES À VOTRE COLLABORATION:
UNE PREMIÈRE OÙ NOUS VOUS DEMANDONS DE RÉPONDRE AU TEST TSIMS
UNE DEUXIÈME OÙ NOUS VOUS POSONS QUELQUES QUESTIONS SUR LE TEST.
»

DONNER À CHAQUE SUJET UNE FEUILLE INFORMATISÉE ET UN QUESTIONNAIRE ET S.V.P VÉRIFIER TOUT CE QUI POURRAIT AMÉLIORER LA PASSATION DU TEST.

POURRIEZ-VOUS PRENDRE EN NOTE LA DURÉE DE PASSATION DU TESTS TSIMS.

JE VOUS REMERCIE BEAUCOUP DE VOTRE COLLABORATION

QUESTIONS AUX ÉTUDIANTS, ÉTUDIANTES

1. Auriez-vous préféré une grille à 7 choix, c'est-à-dire A B C D E F G?
   oui ❑
   non ❑

2. Les consignes pour répondre au test vous apparaissent-elles claires pour
   la section A? oui ❑ non ❑
   la section B? oui ❑ non ❑
   la section C? oui ❑ non ❑

3. Identifiez (pour l'ensemble des questions de la section B seulement) les questions qui vous apparaissent moins claires, c'est-à-dire les questions où vous croyez qu'il y a plus d'une façon de comprendre l'énoncé. Si spontanément vous avez compris l'énoncé, la question est bonne.

   Q. ____ Q. ____ Q. ____ Q. ____ Q. ____ Q. ____
   Q. ____ Q. ____ Q. ____ Q. ____ Q. ____ Q. ____
   Q. ____ Q. ____ Q. ____ Q. ____ Q. ____ Q. ____
   Q. ____ Q. ____ Q. ____ Q. ____ Q. ____ Q. ____

4. Écrivez ici toutes les remarques permettant d'améliorer ce test

   _____

   _____

   _____

Je vous remercie beaucoup de votre collaboration

COMPILATION DES RÉSULTATS

1. Auriez-vous préféré une grille à 7 choix, c'est-à-dire A B C D E F G?
   oui 3
   non 56

2. Les consignes pour répondre au test vous apparaissent-elles claires pour

la section A?	oui	58	non	1
la section B?	oui	55	non	4
la section C?	oui	40	non	19

3. Identifiez (pour l'ensemble des questions de la section B seulement) les questions qui vous apparaissent moins claires, c'est-à-dire les questions où vous croyez qu'il y a plus d'une façon de comprendre l'énoncé. Si spontanément vous avez compris l'énoncé, la question est bonne.

   Questions identifiées par plus de trois sujets sujets

Question	Nombre de sujets
19	10
24	6
33	8
38	6
44	6
40	4
60	5

4. Écrivez ici toutes les remarques permettant d'améliorer ce test

   Les remarques se rapportaient essentiellement aux consignes de la section C ou aux items identifiés à la question 3.

   Lors de la préexpérimentation la durée totale du test a été de 26 minutes pour les trois sections.

APPENDICE J

Analyses de régression multiple des indicateurs de la motivation en relation avec les déterminants de la motivation scolaire et un ensemble de variables intervenantes

Tableau A
Analyse de régression de la variable «Engagement cognitif» (EC)

Variables	Bloc 1 Coeff. Beta	Bloc 2 Coeff. Beta
No, d'échecs	-,10	,04
Âge	,03	,06
Sexe	-,09	-,11*
Hres d'étude	,37**	,33**
No. d'abandons	,02	,05
PCAU	—	,26**
PIT	—	,26**
PGC	—	,13
Augmentation variance expliquée (ΔR^2)	,183**	,226**
Variance expliquée totale (R^2)	,183**	,408**

* $p \leq ,05$
** $p \leq ,01$

On constate une augmentation notable du R^2 lorsqu'on ajoute le deuxième bloc de variables , soit les variables PCAU, PIT et PGC au calcul de régression multiple.
Les coefficients Beta permettent d'identifier les variables sexe, hres d'étude, PCAU et PIT comme contribuant à expliquer la variance.

Tableau B
Analyse de régression de la variable «stratégies autorégulatrices de type gestion» (SATG)

Variables	Bloc 1 Coeff. Beta	Bloc 2 Coeff. Beta
No, d'échecs	-,04	,05
Âge	,07	,10
Sexe	-,07	-,09
Hres d'étude	,42**	,39**
No. d'abandons	,003	,02
PCAU	—	,07
PIT	—	,20**
PGC	—	,16
Augmentation variance expliquée (ΔR^2)	,221**	,088**
Variance expliquée totale (R^2)	,221**	,309**

* $p \leq ,05$
** $p \leq ,01$

On constate une augmentation notable du R^2 lorsqu'on ajoute le deuxième bloc de variables , soit les variables PCAU, PIT et PGC au calcul de régression multiple.
Les coefficients Beta permettent d'identifier les variables hres d'étude et PIT comme contribuant à expliquer la variance.

Tableau C
Analyse de régression de la variable «stratégies autorégulatrices de type métacognitif» (SATM)

Variables	Bloc 1 Coeff. Beta	Bloc 2 Coeff. Beta
No, d'échecs	-,12	,03
Âge	-,04	-,01
Sexe	,01	-,04
Hres d'étude	,28**	,25**
No. d'abandons	,09	,10
PCAU	—	,14
PIT	—	,17**
PGC	—	,25**
Augmentation variance expliquée (ΔR^2)	,095**	,164**
Variance expliquée totale (R^2)	,095**	,236**

* $p \leq ,05$
** $p \leq ,01$

On constate une augmentation notable du R^2 lorsqu'on ajoute le deuxième bloc de variables , soit les variables PCAU, PIT et PGC au calcul de régression multiple.
Les coefficients Beta permettent d'identifier les variables hres d'étude, PIT et PGC comme contribuant à expliquer la variance.

Tableau D
Analyse de régression de la variable «stratégies autorégulatrices de type affectif» (SATA)

Variables	Bloc 1 Coeff. Beta	Bloc 2 Coeff. Beta
No, d'échecs	-,17**	-,06
Âge	,04	,09
Sexe	-,13*	-,12*
Hres d'étude	,18**	,13*
No. d'abandons	-,02	,03
PCAU	—	,16*
PIT	—	,38**
PGC	—	,11
Augmentation variance expliquée (ΔR^2)	,104**	,104**
Variance expliquée totale (R^2)	,224**	,389**

* $p \leq ,05$
** $p \leq ,01$

On constate une augmentation notable du R^2 lorsqu'on ajoute le deuxième bloc de variables , soit les variables PCAU, PIT et PGC au calcul de régression multiple.
Les coefficients Beta permettent d'identifier les variables no. d'échecs, sexe, hres d'étude, PCAU et PIT comme contribuant à expliquer la variance.

Tableau E
Analyse de régression de la variable «stratégies cognitives générales» (SCG)

Variables	Bloc 1 Coeff. Beta	Bloc 2 Coeff. Beta
No, d'échecs	-,02	,07
Âge	.01	,02
Sexe	-,14*	-,14*
Hres d'étude	,28**	,27**
No. d'abandons	,01	,03
PCAU	—	,39**
PIT	—	,14*
PGC	—	-,04
Augmentation variance expliquée (ΔR^2)	,116**	,161**
Variance expliquée totale (R^2)	,116**	,276**

* $p \leq ,05$
** $p \leq ,01$

On constate une augmentation notable du R^2 lorsqu'on ajoute le deuxième bloc de variables , soit les variables PCAU, PIT et PGC au calcul de régression multiple.
Les coefficients Beta permettent d'identifier les variables sexe, hres d'étude, PCAU et PIT comme contribuant à expliquer la variance.

Tableau F
Analyse de régression de la variable «participation» (Par)

Variables	Bloc 1 Coeff. Beta	Bloc 2 Coeff. Beta
No, d'échecs	-,12	-,000
Âge	,11	,13*
Sexe	,05	,02
Hres d'étude	,22**	,21**
No. d'abandons	-,003	,003
PCAU	—	,32**
PIT	—	,08
PGC	—	,10
Augmentation variance expliquée (ΔR^2)	,095**	,163**
Variance expliquée totale (R^2)	,095**	,258**

* $p \leq ,05$
** $p \leq ,01$

On constate une augmentation notable du R^2 lorsqu'on ajoute le deuxième bloc de variables , soit les variables PCAU, PIT et PGC au calcul de régression multiple.
Les coefficients Beta permettent d'identifier les variables âge, hres d'étude, PCAU comme contribuant à expliquer la variance.

Tableau G
Analyse de régression de la variable «perception de sa compétence» (PSC)

Variables	Bloc 1 Coeff. Beta	Bloc 2 Coeff. Beta
No, d'échecs	-,36**	-,000
Âge	-,05	,000
Sexe	,15**	-,000
Hres d'étude	,05	-,000
No. d'abandons	,04	,000
PCAU	—	,43**
PIT	—	,00*
PGC	—	,64**
Augmentation variance expliquée (ΔR^2)	,140**	,860**
Variance expliquée totale (R^2)	,140**	1,00**

* $p \leq ,05$
** $p \leq ,01$

On constate une augmentation notable du R^2 lorsqu'on ajoute le deuxième bloc de variables , soit les variables PCAU, PIT et PGC au calcul de régression multiple.
Les coefficients Beta permettent d'identifier les variables PCAU et PGC comme contribuant à expliquer la variance.

APPENDICE K
Matrice de corrélations test-retest pour l'ensemble des échelles et des sous-échelles du TSIMS

Matrice de corrélations test-retest pour l'ensemble des échelles et des sous-échelles du TSIMS

N = 209	PGC2	PCAUC2	PSC2	PIT2	SATA2	SATM2	SATG2	SCG2	EC2	Par2
PGC1	**0,874**	0,705	0,856	0,209	0,217	0,382	0,272	0,369	0,360	0,372
PCAUC1	0,693	**0,797**	0,780	0,281	0,294	0,317	0,229	0,453	0,397	0,404
PSC1	0,860	0,799	**0,888**	0,256	0,267	0,382	0,274	0,434	0,403	0,414
PIT1	0,219	0,307	0,276	**0,758**	0,417	0,248	0,266	0,266	0,370	0,276
SATA1	0,361	0,446	0,428	0,439	**0,764**	0,457	0,555	0,613	0,715	0,608
SATM1	0,357	0,351	0,383	0,210	0,332	**0,675**	0,461	0,599	0,612	0,454
SATG1	0,232	0,274	0,267	0,212	0,480	0,523	**0,810**	0,588	0,755	0,574
SCG1	0,277	0,368	0,337	0,1854*	0,439	0,474	0,451	**0,746**	0,637	0,549
EC1	0,363	0,435	0,423	0,310	0,622	0,642	0,735	0,796	**0,855**	0,681
Par1	0,408	0,458	0,451	0,214	0,539	0,460	0,477	0,655	0,646	**0,808**

$p \leq ,001$ pour toutes les corrélations sauf si *

* $p = ,004$

le chiffre 1 indique la 1ère passation du test et le chiffre 2 indique la 2e passation du test

APPENDICE L

La version finale du *Test sur les sources et les indicateurs de la motivation scolaire*, le TSIMS

Pour éviter les risques de contamination, nous n'incluons pas la version finale du *Test sur les sources et les indicateurs de la motivation scolaire*, le TSIMS.

Il est possible d'obtenir gratuitement une copie du TSIMS en communiquant avec :

Nicole Bohémier
Téléphone : (514) 332-3000, poste 278
Centre des Ressources didactiques et pédagogiques
Collège de Bois-de-Boulogne

APPENDICE M

Demande relative à l'administration des tests, adressée au représentant des quatre cégeps

Le 12 août 1993

Monsieur Bernard Morin,
Cégep Ahuntsic,
9155, rue Saint-Hubert,
Montréal (Québec),
H2M 1Y8

Monsieur Morin,

Le moment de l'expérimentation dans le cadre du projet PAREA sur la motivation scolaire est finalement arrivé. Le consultant de recherche a déterminé, à partir des données numériques que vous m'avez fait parvenir l'hiver dernier, le nombre et les caractéristiques des sujets que nous devons tester dans votre institution.

Au cégep Ahuntsic nous devons tester au moins 550 sujets, 300 étudiants du secteur général et 250 étudiants du secteur professionnel. Dans le tableau qui suit vous trouverez le nombre de sujets requis par programme et par session. Nous avons pensé qu'un groupe équivalait à environ 25 étudiants. Ce qui est le plus important est le nombre de sujets pour chaque catégorie. Il est préférable d'avoir plus de sujets que moins.

COLLÈGE AHUNTSIC						
	1ère session		3e session		5e session	
	N	Gr	N	Gr	N	Gr
PRÉUNIVERSITAIRE						
Sciences humaines	50	2	50	2		
Sciences santé	50	2	50	2		
Sc. administratives	25	1	25	1		
Lettres	25	1	25	1		
TOTAL	150	6	150	6		
TECHNIQUES						
Radiodiagnostic	25	1			25	1
Chimie analytique	25	1			25	1
Génie civil	25	1			25	1
Tech. policières	25	1			25	1
Graphisme	25	1			25	1
TOTAL	125	5			125	5

Je dois planifier et préparer avec la firme JTD qui en sera responsable l'expérimentation dans les quatre institutions impliquées. À cette fin, pourriez-vous faire parvenir aux professeurs qui enseignent un cours propre à ce programme (dans chacun de ces programmes) la lettre ci-jointe leur demandant leur collaboration (si cette dernière ne vous convient pas, n'hésitez pas à la modifier). Il est inutile de vous préciser que la collaboration de ces derniers est essentielle à la réussite de cette recherche. Si vous préférez contacter directement les professeurs de ces programmes et leur demander leur collaboration, ce serait préférable et nous l'apprécierions beaucoup. La demande d'une personne connue est toujours mieux reçue. L'expérimentation devrait avoir lieu entre le 12 octobre et le 15 novembre 1993.

Vous trouverez également avec cette lettre une formule qui nous permettra d'identifier le nom des professeurs, les groupes, la date, l'heure et le local où nous irons expérimenter (votre façon de procéder -si elle est autre- est adéquate; ce sont les informations qui sont importantes). Nous avons besoin de toutes ces informations pour le 10 septembre 1993 afin de préparer l'expérimentation et tout le soutien logistique qu'elle implique.

J'ai également préparé une feuille où nous demandons à chaque sujet son consentement nous permettant de consulter son dossier scolaire. Pourriez-vous nous signifier si cette feuille correspond au code d'éthique de la recherche de votre cégep. Cette feuille doit être la même pour toutes les institutions afin de respecter la méthodologie de recherche.

J'aurais besoin également des données générales de la population de votre cégep à l'enseignement régulier pour l'année 1993-1994. Ces informations nous permettront d'étudier la représentativité de notre échantillon de recherche. Ce qui est essentiel est le nombre d'étudiants à l'enseignement régulier pour la session automne 1993 et le partage de ces étudiants selon les secteurs, les programmes, les sessions, le sexe et l'âge.

Je vous remercie très chaleureusement de votre collaboration et n'hésitez pas à communiquer avec moi pour toutes informations supplémentaires.

Denise Barbeau
professeure-chercheure
Cégep de Bois-de-Boulogne
10555,avenue de Bois-de-Boulogne
Montréal, (Québec)
H4N 1L4
no. tél. 332-3000 poste 389

c.c. Monsieur Rock Tremblay D.S.P.

APPENDICE N

Répartition des sujets selon l'âge, le pays d'origine, la langue maternelle, les langues parlées à la maison, le programme à l'entrée au cégep, le programme actuel et la session d'étude

Répartition des sujets de l'échantillon selon l'âge

Âge	No. de sujets	%	%	%
16	25	1,7	1,7	1,7
17	422	28,9	29,5	31,3
18	365	25,0	25,5	56,8
19	225	15,4	15,7	72,6
20	127	8,7	8,9	81,5
21	62	4,2	4,3	85,8
22	41	2,8	2,9	88,7
23	26	1,8	1,8	90,5
24	9	,6	,6	91,1
25	25	1,7	1,7	92,9
26	18	1,2	1,3	94,1
27	14	1,0	1,0	95,1
28	6	,4	,4	95,5
29	5	,3	,3	95,9
30	7	,5	,5	96,4
31	7	,5	,5	96,9
32	8	,5	,6	97,4
33	6	,4	,4	97,8
34	3	,2	,2	98,0
35	4	,3	,3	98,3
36	1	,1	,1	98,4
37	4	,3	,3	98,7
38	7	,5	,5	99,2
39	3	,2	,2	99,4
41	1	,1	,1	99,4
42	2	,1	,1	99,6
43	1	,1	,1	99,7
48	1	,1	,1	99,7
49	1	,1	,1	99,8
51	3	,2	,2	100,0
Manquantes	32	2,2		
Total	1461	100,0	100,0	

Répartition des sujets de l'échantillon selon leur pays d'origine

PAYS D'ORIGINE	N	%	%	%
AFRIQUE DU SUD	1	,1	,1	2,7
ALLEMAGNE	3	,2	,2	2,1
ANGLETERRE	1	,1	,1	,1
ARGENTINE	1	,1	,1	99,4
BELGIQUE	5	,3	,4	,4
BRESIL	1	,1	,1	99,4
CAMEROUN	1	,1	,1	2,9
CANADA	1238	84,7	86,7	95,0
CHILI	2	,1	,1	99,6
CHINE	2	,1	,1	3,3
COLOMBIE	1	,1	,1	99,6
COREE DU SUD	1	,1	,1	6,0
EGYPTE	3	,2	,2	2,6
EL SALVADOR	8	,5	,6	95,6
ESPAGNE	1	,1	,1	1,7
ETATS-UNIS	2	,1	,1	8,3
ETHIOPIE	3	,2	,2	3,1
FORMOSE	1	,1	,1	3,4
FRANCE	8	,5	,6	1,1
GABON	1	,1	,1	3,2
GUATEMALA	1	,1	,1	95,7
HAITI	49	3,4	3,4	99,3
HONDURAS	1	,1	,1	95,7
ILESMAURICE	1	,1	,1	100,0
INDE	1	,1	,1	3,4
IRAN	3	,2	,2	5,8
ISLANDE	1	,1	,1	2,2
KOWEIT	1	,1	,1	5,9
LAOS	3	,2	,2	6,2
LESACORES	1	,1	,1	1,6
LIBAN	24	1,6	1,7	5,1
MAROC	2	,1	,1	2,8
MEXIQUE	1	,1	,1	8,3
NICARAGUA	1	,1	,1	95,8
PEROU	4	,3	,3	99,9
POLOGNE	4	,3	,3	1,3
PORTUGAL	3	,2	,2	1,5
REPUBLIQUE DOMINICAI	1	,1	,1	95,9
ROUMANIE	3	,2	,2	2,4
RUSSIE	1	,1	,1	1,8
SYRIE	7	,5	,5	5,(
TCHECOSLOVAQUIE	1	,1	,1	,5
TURQUIE	1	,1	,1	1,9
VIET-NAM	28	1,9	2,0	8,1
YUGOSLAVIE	1	,1	,1	1,8
Données manquantes	33	2,3		
TOTAL	1461	100,0	100,0	

Répartition des sujets de l'échantillon selon leur langue maternelle

PAYS D'ORIGINE	N	%	%	%
AMHARIQUE	1	,1	,1	94,9
ANGLAIS	8	,5	,6	,6
ARABE	30	2,1	2,1	94,6
ARMENIEN	14	1,0	1,0	87,2
AUTRES LANGUES AFRIC.	3	,2	,2	92,5
CHINOIS	8	,5	,6	97,3
CREOLE	38	2,6	2,7	100,0
ESPAGNOL	25	1,7	1,7	89,8
FRANCAIS	1227	84,0	85,6	86,2
GREC	13	,9	,9	92,3
HOLLANDAIS (OU NEERL.)	1	,1	,1	88,1
ITALIEN	16	1,1	1,1	91,4
KHER (OU CAMBODGIEN)	5	,3	,3	96,6
LAOTIEN	3	,2	,2	96,8
MANDARIN	1	,1	,1	95,0
PERSAN	3	,2	,2	94,8
POLONAIS	5	,3	,3	88,0
PORTUGUAIS	7	,5	,5	90,3
ROUMAIN	3	,2	,2	87,4
RUSSE	1	,1	,1	86,3
SERBO-CROATE	1	,1	,1	87,5
SLOVAQUE	1	,1	,1	87,6
TCHEQUE	1	,1	,1	87,6
VIETNAMIEN	18	1,2	1,3	96,2
Données manquantes	28	1,9		
Total	1461	100,0	100,0	

Répartition des sujets de l'échantillon selon la 1ère langue parlée à la maison

LANGUEPARLÉE	N	%	%	%
ANGLAIS	34	2,3	2,4	2,4
FRANCAIS	1246	85,3	87,3	89,7
RUSSE	1	,1	,1	89,8
ARMENIEN	12	,8	,8	90,6
ROUMAIN	1	,1	,1	90,7
SERBO-CROATE	1	,1	,1	90,7
TCHEQUE	1	,1	,1	90,8
SLOVAQUE	1	,1	,1	90,9
POLONAIS	2	,1	,1	91,0
HOLLANDAIS (OU NEERL.)	1	,1	,1	91,1
ESPAGNOL	21	1,4	1,5	92,6
PORTUGUAIS	5	,3	,4	92,9
ITALIEN	12	,8	,8	93,8
GREC	8	,5	,6	94,3
AUTRES LANGUES AFRIC.	2	,1	,1	94,5
ARABE	26	1,8	1,8	96,3
PERSAN	2	,1	,1	96,4
VIETNAMIEN	14	1,0	1,0	97,4
KHER (OU CAMBODGIEN)	4	,3	,3	97,7
LAOTIEN	2	,1	,1	97,8
CHINOIS	7	,5	,5	98,3
CREOLE	24	1,6	1,7	100,0
Données manquantes	34	2,3		
Total	1461	100,0	100,0	

Répartition des sujets de l'échantillon selon la 2e langue parlée à la maison

LANGUE PARLÉE	N	%	%	%
ANGLAIS	219	15,0	53,9	53,9
FRANCAIS	118	8,1	29,1	83,0
ROUMAIN	2	,1	,5	83,5
POLONAIS	3	,2	,7	84,2
HOLLANDAIS (OU NEERL.)	1	,1	,2	84,5
ESPAGNOL	6	,4	1,5	86,0
PORTUGUAIS	3	,2	,7	86,7
ITALIEN	8	,5	2,0	88,7
GREC	1	,1	,2	88,9
TURC	2	,1	,5	89,4
ARABE	9	,6	2,2	91,6
PERSAN	1	,1	,2	91,9
VIETNAMIEN	3	,2	,7	92,6
KHER (OU CAMBODGIEN)	2	,1	,5	93,1
CHINOIS	3	,2	,7	93,8
CREOLE	25	1,7	6,2	100,0
Donnnées manquantes	72,2			
Total	1461	100,0	100,0	

Répartition des sujets de l'échantillon selon la 3e langue parlée à la maison

LANGUE PARLÉE	N	%	%	%
ANGLAIS	56	3,8	46,7	46,7
FRANCAIS	21	1,4	17,5	64,2
ARMENIEN	1	,1	,8	65,0
ALLEMAND	1	,1	,8	65,8
ESPAGNOL	6	,4	5,0	70,8
PORTUGUAIS	1	,1	,8	71,7
ITALIEN	7	,5	5,8	77,5
GREC	5	,3	4,2	81,7
ARABE	7	,5	5,8	87,5
AMHARIQUE	1	,1	,8	88,3
VIETNAMIEN	1	,1	,8	89,2
LAOTIEN	1	,1	,8	90,0
CHINOIS	2	,1	1,7	91,7
CREOLE	10	,7	8,3	100,0
Donnnées manquantes	1341	91,8		
Total	1461	100,0	100,0	

Distribution des sujets selon leur programme à l'entrée

PROGRAMMES	N	%	%	%
SC. DE LA SANTE	160	11,0	11,3	11,3
SC. PURES ET APP.	186	12,7	13,1	24,4
CHIMIE ANALYTIQUE	11	,8	,8	25,2
SC. HUM. AVEC MATH.	88	6,0	6,2	31,4
SC. DE LA NATURE	1	,1	,1	31,4
LETTRE ET COMM.	34	2,3	2,4	33,8
SC. HUM. - ADM.	45	3,1	3,2	37,0
TECH. DE BUREAU	47	3,2	3,3	40,3
HORS PROG.	14	1,0	1,0	41,3
TECH. GENIE CIVIL	57	3,9	4,0	45,3
SC. ADMINISTRATIVE	24	1,6	1,7	47,0
TECH. ADM.	124	8,5	8,7	55,7
SC. HUMAINE	93	6,4	6,6	62,3
TECH. INFORMATIQUE	39	2,7	2,7	65,0
BUREAUTIQUE	1	,1	,1	65,1
SC. PURE APP. SANTE	7	,5	,5	65,6
GRAPHISME	1	,1	,1	65,7
SC. UNIVERSELLE	1	,1	,1	65,8
ARTSVISUELSETCOMM	2	,1	,1	65,9
LETTREFRANCAISE	53	3,6	3,7	69,6
ARTS PLASTIQUES	1	,1	,1	69,7
SC. HUM. - INDIVIDU	130	8,9	9,2	78,9
SC. HUMAINE - SOCIET	6	,4	,4	79,3
TECH. ARCHITECT.	3	,2	,2	79,5
CARTOGRAPHIE	1	,1	,1	79,6
ELECTROTECHNIQUE	6	,4	,4	80,0
ELECTRONIQUE INDUS.	6	,4	,4	80,4
ELECTRODYNAMIQUE	6	,4	,4	80,8
TECH. PHYSIQUE	12	,8	,8	81,7
HORS DEC	1	,1	,1	81,7
GENIE ELECTRIQUE	3	,2	,2	82,0
SC. HUM. SANS MATH.	17	1,2	1,2	83,2
ELECTRONIQUE	1	,1	,1	83,2
243. 06	1	,1	,1	83,3
SOINS INFIMIERS	48	3,3	3,4	86,7
GESTION INDUST.	2	,1	,1	86,8
CINEMA 40	6	,4	,4	87,2
FINANCE	1	,1	,1	87,3
ELECTRONIQUE	2	,1	,1	87,5
MARKETING	1	,1	,1	87,5
TECH. ADM. - FINANCE	5	,3	,4	87,9
TECH. ADM. - MARKE.	2	,1	,1	88,0
TECH. READAPTATION	18	1,2	1,3	89,3
CONCENTRATION MUSIQUE	1	,1	,1	89,4
TOURISME	1	,1	,1	89,4
TECH. SYS. ORDINE	3	,2	,2	89,6
MUSIQUE	1	,1	,1	89,7
ENTRETIEN D'AERONEF	1	,1	,1	89,8
TECH. POLICIERE	56	3,8	3,9	93,7
PHOTO MECANIQUE	1	,1	,1	93,8
DROIT	2	,1	,1	93,9
TECH. INTERV. DELINQ	1	,1	,1	94,0
TECH. DIETETIQUE	35	2,4	2,5	96,5
TECH. EVAL. MOBIL.	1	,1	,1	96,5
TECH. TRAVAIL SOCIAL	1	,1	,1	96,6

ASSAINISSEMENT EAUX	1	,1	,1	96,7
SC. HUM. - PSYCHO	12	,8	,8	97,5
TECH. DESIGN IND.	1	,1	,1	97,6
PSYCHOLOGIE	12	,8	,8	98,4
TECH. FORESTIERE	1	,1	,1	98,5
PHOTOLITOGRAPHIE	1	,1	,1	98,6
RADIOLOGIE	17	1,2	1,2	99,8
TECH. RADIO-ONCOL.	1	,1	,1	99,9
TECH. LAB. MED.	1	,1	,1	99,9
TECH. GESTION ALIM.	1	,1	,1	100,0
Données manquantes	42	2,9		
TOTAL	1461	100	100	

Distribution des sujets selon leurprogramme actuel

PROGRAMMES	N	%	%	%
SC. DE LA SANTE	136	9,3	9,5	9,5
SC. PURES ET APP.	143	9,8	10,0	19,5
CHIMIE ANALYTIQUE	19	1,3	1,3	20,9
SC. HUM. AVEC MATH.	91	6,2	6,4	27,2
SC. DE LA NATURE	1	,1	,1	27,3
LETTRE ET COMM.	36	2,5	2,5	29,8
SC. HUM. - ADM.	35	2,4	2,4	32,3
TECH. DE BUREAU	58	4,0	4,1	36,3
HORS PROG.	2	,1	,1	36,5
TECH. GENIE CIVIL	110	7,5	7,7	44,2
SC. ADMINISTRATIVE	6	,4	,4	44,6
TECH. ADM.	112	7,7	7,8	52,4
SC. HUMAINE	61	4,2	4,3	56,7
TECH. INFORMATIQUE	28	1,9	2,0	58,6
SC. PURE APP. SANTE	10	,7	,7	59,3
SC. UNIVERSELLE	3	,2	,2	59,6
ARTS VISUELS ETC OMM	2	,1	,1	59,7
LETTRE FRANCAISE	64	4,4	4,5	64,2
SC. HUM. - INDIVIDU	137	9,4	9,6	73,8
SC. HUMAINE - SOCIET.	7	,5	,5	74,2
TECH. ARCHITECT.	5	,3	,3	74,6
ELECTROTECHNIQUE	7	,5	,5	75,1
ELECTRONIQUE INDUS.	8	,5	,6	75,6
ELECTRODYNAMIQUE	13	,9	,9	76,6
TECH. PHYSIQUE	11	,8	,8	77,3
GENIE ELECTRIQUE	3	,2	,2	77,5
SC. HUM. SANS MATH.	9	,6	,6	78,2
TECH. ELECTRONIQUE	1	,1	,1	78,2
TECH. ADM. - TRANSPO.	1	,1	,1	78,3
243.06	1	,1	,1	78,4
SOINS INFIMIERS	59	4,0	4,1	82,5
GESTION INDUST.	4	,3	,3	82,8
CINEMA	5	,3	,3	83,1
FINANCE	3	,2	,2	83,3
TECH. ADM. - COMPTAB.	1	,1	,1	83,4
MARKETING	3	,2	,2	83,6
TECH. ADM. - FINANCE	9	,6	,6	84,3
TECH. ADM. - COMMERC	6	,4	,4	84,7
TECH. ADM. - MARKE.	5	,3	,3	85,0
TECH. READAPTATION	22	1,5	1,5	86,6
TECH. POLICIERE	90	6,2	6,3	92,9
TECH. DIETETIQUE	42	2,9	2,9	95,8
SC. HUM. - PSYCHO	14	1,0	1,0	96,8
PSYCHOLOGIE	18	1,2	1,3	98,0
RADIOLOGIE	28	1,9	2,0	100,0
Données manquantes	32	2,2		
Total	1461	100,0	100,0	

Distribution de sujets selon leur session d'étude

Session	No. de sujets	%	%	%
1	615	42,1	43,2	43,2
2	37	2,5	2,6	45,8
3	379	25,9	26,6	72,5
4	36	2,5	2,5	75,0
5	220	15,1	15,5	90,4
6	27	1,8	1,9	92,3
7	65	4,4	4,6	96,9
8	14	1,0	1,0	97,9
9	21	1,4	1,5	99,4
10	2	,1	,1	99,5
11	7	,5	,5	100,0
Manquantes	38	2,6		
Total	1461	100,0	100,0	

APPENDICE O

Notes aux personnes qui font passer les tests

NOTES AUX PERSONNES QUI FONT PASSER LES TESTS

Présentation:

Il est important de dire ou de lire le texte suivant aux sujets.

Votre groupe a été choisi comme sujet d'expérimentation pour une recherche qui se déroule dans quelques cégeps de Montréal et de sa banlieue portant sur la motivation scolaire. Nous vous demandons votre collaboration.

Cette recherche est **entièrement confidentielle** et n'a aucun lien avec votre collège. La direction de votre cégep nous a seulement permis de contacter vos professeurs afin que nous puissions solliciter votre participation. Votre collaboration est importante, mais vous êtes libres de participer ou non. Votre participation à cette expérimentation consiste à répondre à un questionnaire. Ce questionnaire prend environ entre 50 minutes à répondre.

Si vous acceptez de participer à cette recherche, nous vous demandons de remplir la fiche vous identifiant et nous autorisant à consulter votre dossier académique, si cela est pertinent. Si vous connaissez votre code permanent, écrivez-le dans l'espace réservé à cette fin. Si vous ne le connaissez pas, écrivez votre no de DA (c'est le no. apparaissant sur votre carte d'étudiant). C'est deux no sont très importants, ce sont eux qui nous permettent de distinguer sans l'ombre d'un doute un étudiant d'un autre.

Une fois cette première page remplie, passez à la deuxième page.

Nous vous demandons dans la section A d'identifier votre no. matricule d'étudiant. **Ce no. est essentiel**, car nous désirons mettre en relation vos résultats à ce questionnaire avec des caractéristiques précises de votre dossier scolaire. Votre no. matricule sera transformé, par une firme indépendante de consultants de recherche, en un code numérique confidentiel de telle sorte qu'il sera impossible d'identifier qui que ce soit. **Nous vous assurons l'entière confidentialité de votre participation**.

Si vous ne désirez pas participer à cette recherche, ne répondez pas au questionnaire et remettez-le en même temps que les autres participants à la personne qui fait passer le test.

Votre participation à cette expérimentation consiste à répondre à un questionnaire. Ce questionnaire prend environ entre 50 minutes à répondre et **il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses, ce qui est important c'est votre perception à vous**. Tout au début du questionnaire à la Section A, il y a un certain nombre de questions d'identification, remplissez-les attentivement, si vous avez des questions sur cette section A, ne vous gênez pas, nous pourrons peut-être vous aider. Ne passez pas immédiatement à la section B, attendez notre signal et la présentation des consignes.

Pour la Section A, si un étudiant ne connaît pas son no de DA, demandez-lui d'écrire son nom dans l'espace approprié.

Quand la section A est bien remplie, vous passez aux sections B et C et **lisez attentivement les consignes du test**. Si vous doutez de la compréhension des consignes, levez la main, nous irons vous voir pour répondre à vos questions.

Assurez-vous que tous les élèves comprennent bien ce qu'on attend d'eux.

S.V.P. Ramassez bien les questionnaires et les feuilles informatiques.
Laissez la feuille d'identification du groupe avec les questionnaires et les feuilles informatiques.

NE MÉLANGEZ PAS LES QUESTIONNAIRES ET LES FEUILLES INFORMATIQUES DES DIFFÉRENTS GROUPES.

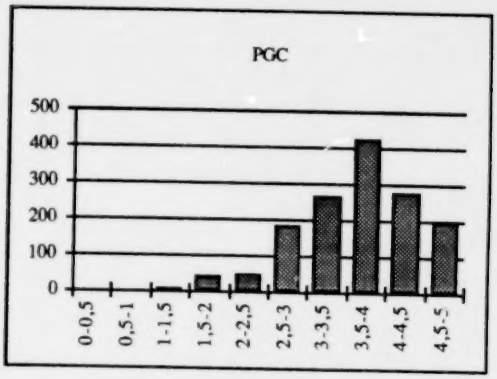
Je vous remercie de votre attention et collaboration.

APPENDICE P

Distribution des sujets pour l'ensemble des mesures et sous-mesures du TSIMS et du QACSS

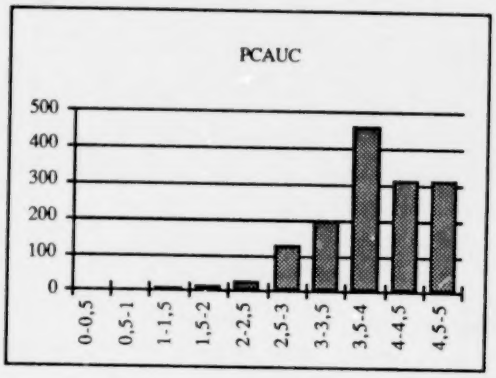
PGC

Valeur	N	%		
0-0,5	0	0.00		
0,5-1	0	0.00		
1-1,5	7	0.48		
1,5-2	43	2.94		
2-2,5	48	3.29		
2,5-3	182	12.46		
3-3,5	266	18.21		
3,5-4	427	29.23		
4-4,5	281	19.23	Moy.	3,667
4,5-5	194	13.28	E.T.	,737
pas rép.	13	0.89	Asym.	-,556
Total	1461	100	Applat.	,164



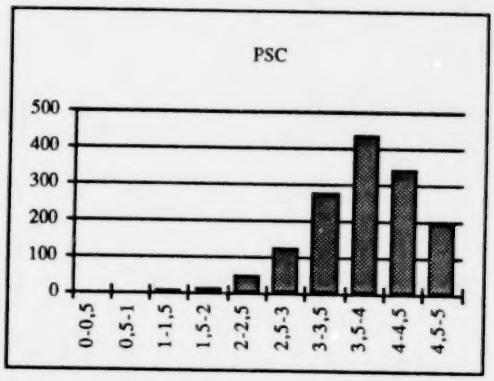
PCAUC

Valeur	N	%		
0-0,5	0	0.00		
0,5-1	0	0.00		
1-1,5	3	0.21		
1,5-2	14	0.96		
2-2,5	26	1.78		
2,5-3	124	8.49		
3-3,5	197	13.48		
3,5-4	461	31.55		
4-4,5	312	21.36	Moy.	3,914
4,5-5	311	21.29	E.T.	,678
pas rép.	13	0.89	Asym.	-,632
Total	1461	100	Applat.	,324



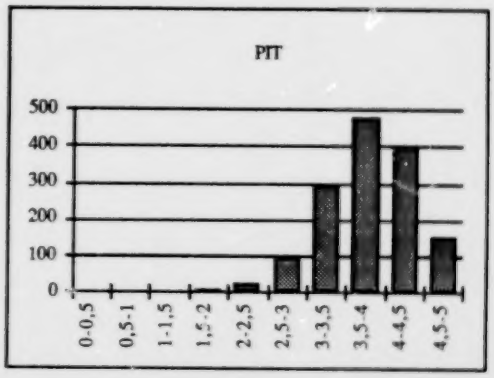
PSC

Valeur	N	%		
0-0,5	0	0.00		
0,5-1	0	0.00		
1-1,5	4	0.27		
1,5-2	17	1.16		
2-2,5	50	3.42		
2,5-3	126	8.62		
3-3,5	279	19.10		
3,5-4	434	29.71		
4-4,5	344	23.55	Moy.	3,775
4,5-5	194	13.28	E.T.	,670
pas rép.	13	0.89	Asym.	-,622
Total	1461	100	Applat.	,282



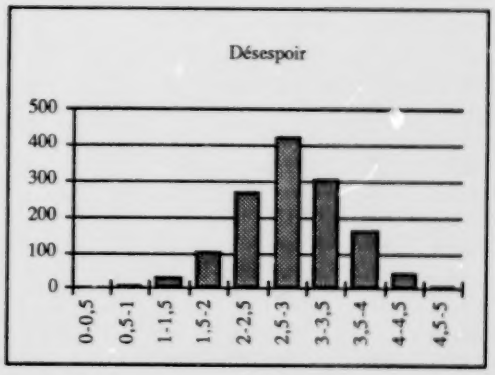
PIT

Valeur	N	%		
0-0,5	0	0.00		
0,5-1	0	0.00		
1-1,5	0	0.00		
1,5-2	8	0.55		
2-2,5	25	1.71		
2,5-3	97	6.64		
3-3,5	290	19.85		
3,5-4	480	32.85		
4-4,5	397	27.17	Moy.	3,846
4,5-5	151	10.34	E.T.	,586
pas rép.	13	0.89	Asym.	-,445
Total	1461	100	Applat.	,206



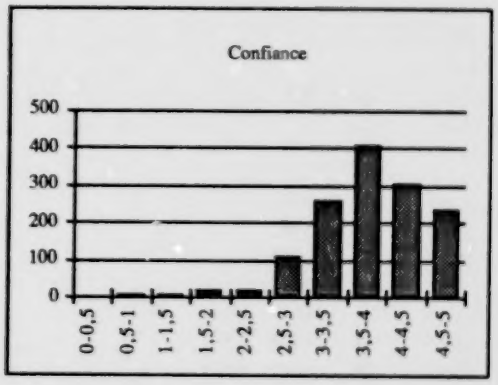
Désespoir

Valeur	N	%		
0-0,5	0	0.00		
0,5-1	9	0.62		
1-1,5	30	2.05		
1,5-2	101	6.91		
2-2,5	270	18.48		
2,5-3	421	28.82		
3-3,5	302	20.67		
3,5-4	164	11.23		
4-4,5	45	3.08	Moy.	2,915
4,5-5	10	0.68	E.T.	,676
pas rép.	109	7.46	Asym.	,004
Total	1461	100	Applat.	,208



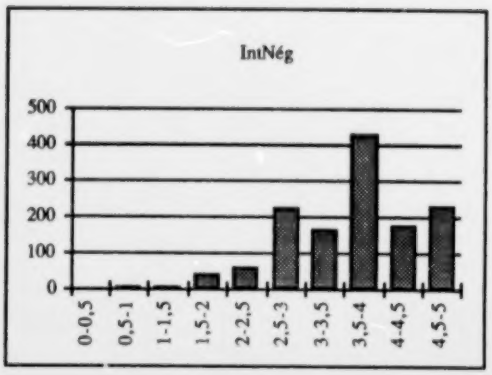
Confiance

Valeur	N	%		
0-0,5	0	0.00		
0,5-1	1	0.07		
1-1,5	2	0.14		
1,5-2	18	1.23		
2-2,5	20	1.37		
2,5-3	110	7.53		
3-3,5	256	17.52		
3,5-4	409	27.99		
4-4,5	304	20.81	Moy.	3,902
4,5-5	234	16.02	E.T.	,668
pas rép.	107	7.32	Asym.	-,513
Total	1461	100	Applat.	,590



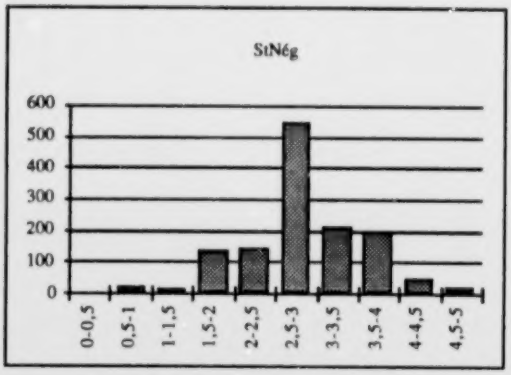
IntNég

Valeur	N	%		
0-0,5	0	0.00		
0,5-1	6	0.41		
1-1,5	10	0.68		
1,5-2	43	2.94		
2-2,5	62	4.24		
2,5-3	223	15.26		
3-3,5	167	11.43		
3,5-4	432	29.57		
4-4,5	180	12.32	Moy.	3,689
4,5-5	232	15.88	E.T.	,830
pas rép.	106	7.26	Asym.	-,459
Total	1461	100	Applat.	-,031



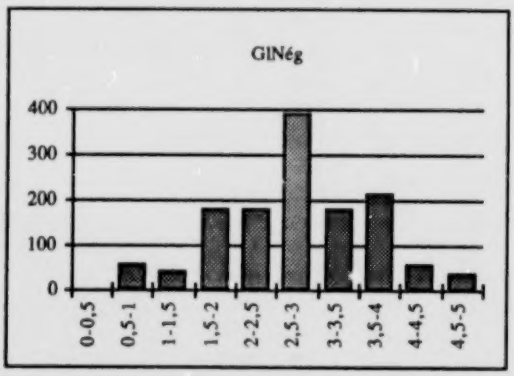
StNég

Valeur	N	%		
0-0,5	0	0.00		
0,5-1	19	1.30		
1-1,5	11	0.75		
1,5-2	142	9.72		
2-2,5	148	10.13		
2,5-3	551	37.71		
3-3,5	208	14.24		
3,5-4	199	13.62		
4-4,5	49	3.35	Moy.	2,967
4,5-5	27	1.85	E.T.	,718
pas rép.	107	7.32	Asym.	,040
Total	1461	100	Applat.	,397



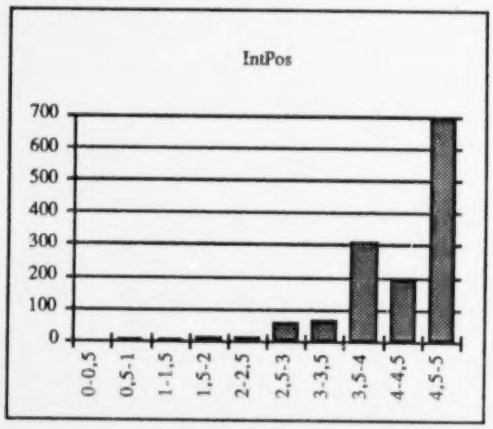
GlNég

Valeur	N	%		
0-0,5	0	0.00		
0,5-1	61	4.18		
1-1,5	46	3.15		
1,5-2	180	12.32		
2-2,5	181	12.39		
2,5-3	389	26.63		
3-3,5	181	12.39		
3,5-4	213	14.58		
4-4,5	60	4.11	Moy.	2,862
4,5-5	41	2.81	E.T.	,893
pas rép.	109	7.46	Asym.	-,035
Total	1461	100	Applat.	-,290



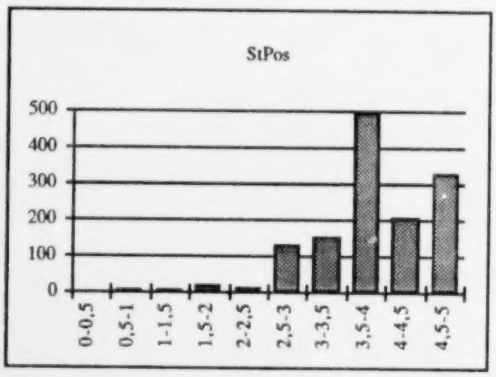
IntPos

Valeur	N	%		
0-0,5	0	0.00		
0,5-1	4	0.27		
1-1,5	5	0.34		
1,5-2	12	0.82		
2-2,5	13	0.89		
2,5-3	61	4.18		
3-3,5	64	4.38		
3,5-4	311	21.29		
4-4,5	193	13.21	Moy.	4,338
4,5-5	692	47.36	E.T.	,733
pas rép.	106	7.26	Asym.	-1,380
Total	1461	100	Applat.	2,320



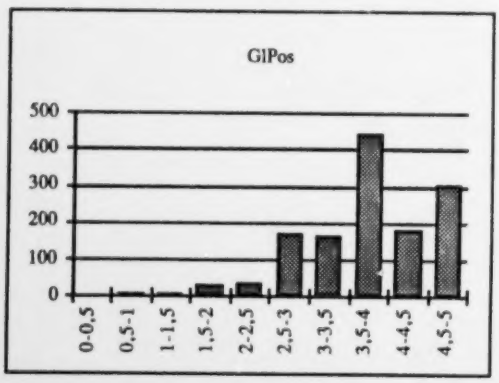
StPos

Valeur	N	%		
0-0,5	0	0.00		
0,5-1	1	0.07		
1-1,5	2	0.14		
1,5-2	18	1.23		
2-2,5	12	0.82		
2,5-3	131	8.97		
3-3,5	155	10.61		
3,5-4	495	33.88		
4-4,5	207	14.17	Moy.	3,971
4,5-5	333	22.79	E.T.	,702
pas rép.	107	7.32	Asym.	-,511
Total	1461	100	Applat.	,372



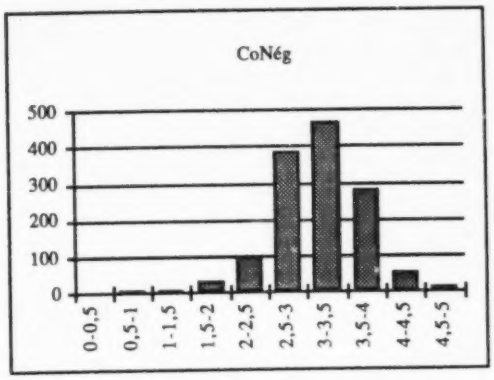
GlPos

Valeur	N	%		
0-0,5	0	0.00		
0,5-1	10	0.68		
1-1,5	8	0.55		
1,5-2	34	2.33		
2-2,5	37	2.53		
2,5-3	169	11.57		
3-3,5	167	11.43		
3,5-4	441	30.18		
4-4,5	185	12.66	Moy.	3,834
4,5-5	304	20.81	E.T.	,825
pas rép.	106	7.26	Asym.	-,695
Total	1461	100	Applat.	,531



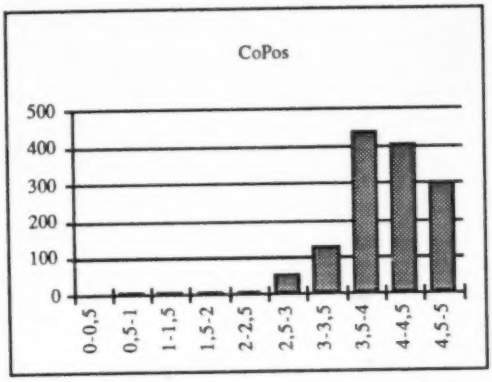
CoNég

Valeur	N	%		
0-0,5	0	0.00		
0,5-1	2	0.14		
1-1,5	7	0.48		
1,5-2	34	2.33		
2-2,5	103	7.05		
2,5-3	388	26.56		
3-3,5	469	32.10		
3,5-4	280	19.16		
4-4,5	57	3.90	Moy.	3,172
4,5-5	15	1.03	E.T.	,561
pas rép.	106	7.26	Asym.	-,244
Total	1461	100	Applat.	,682



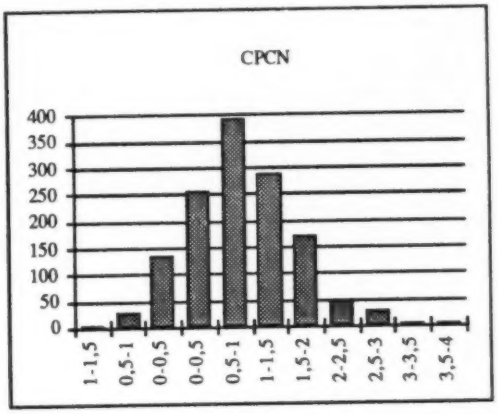
CoPos

Valeur	N	%		
0-0,5	0	0.00		
0,5-1	1	0.07		
1-1,5	3	0.21		
1,5-2	9	0.62		
2-2,5	7	0.48		
2,5-3	55	3.76		
3-3,5	130	8.90		
3,5-4	441	30.18		
4-4,5	407	27.86	Moy.	4,048
4,5-5	302	20.67	E.T.	,596
pas rép.	106	7.26	Asym.	-,820
Total	1461	100	Applat.	1,605



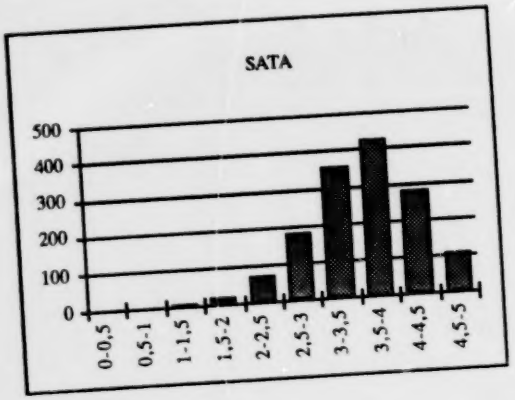
CPCN

Valeur	N	%		
1-1,5	5	0.34		
0,5-1	28	1.92		
0-0,5	135	9.24		
0-0,5	254	17.39		
0,5-1	395	27.04		
1-1,5	287	19.64		
1,5-2	171	11.70		
2-2,5	47	3.22		
2,5-3	28	1.92		
3-3,5	2	0.14	Moy.	,876
3,5-4	1	0.07	E.T.	,730
pas rép.	108	7.39	Asym.	,243
Total	1461	100	Applat.	,221



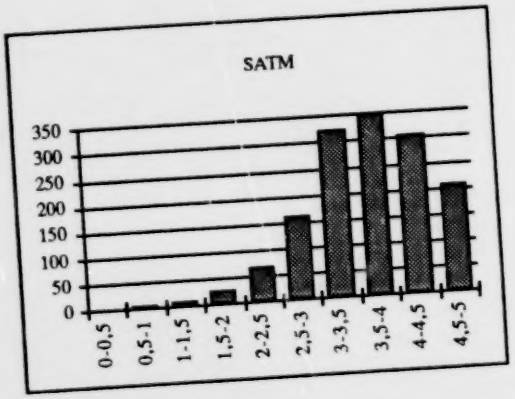
SATA

Valeur	N	%		
0-0,5	0	0.00		
0,5-1	0	0.00		
1-1,5	1	0.07		
1,5-2	19	1.30		
2-2,5	70	4.79		
2,5-3	185	12.66		
3-3,5	359	24.57		
3,5-4	425	29.09		
4-4,5	283	19.37	Moy.	3,653
4,5-5	106	7.26	E.T.	,657
pas rép.	13	0.89	Asym.	-,309
Total	1461	100	Applat.	-,126



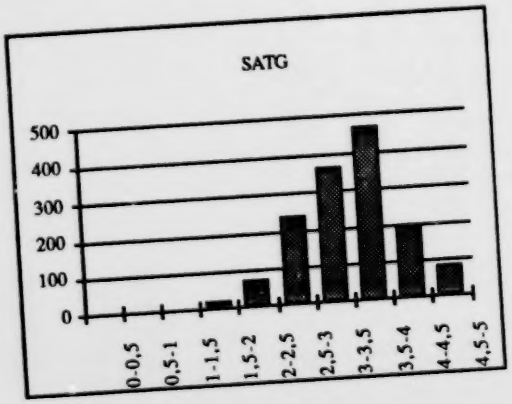
SATM

Valeur	N	%		
0-0,5	0	0.00		
0,5-1	2	0.14		
1-1,5	8	0.55		
1,5-2	26	1.78		
2-2,5	69	4.72		
2,5-3	163	11.16		
3-3,5	324	22.18		
3,5-4	345	23.61		
4-4,5	305	20.88	Moy.	3,780
4,5-5	206	14.10	E.T.	,754
pas rép.	13	0.89	Asym.	-,496
Total	1461	100	Applat.	,082



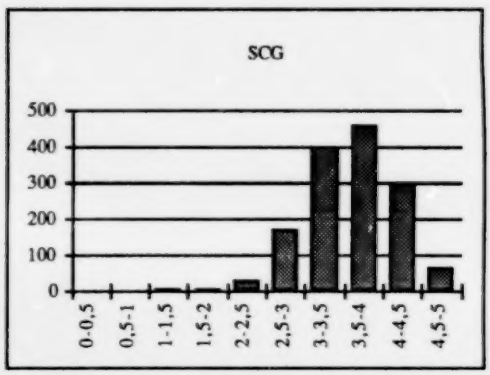
SATG

Valeur	N	%		
0-0,5	0	0.00		
0,5-1	0	0.00		
1-1,5	3	0.21		
1,5-2	17	1.16		
2-2,5	74	5.07		
2,5-3	240	16.43		
3-3,5	365	24.98		
3,5-4	468	32.03		
4-4,5	200	13.69	Moy.	3,508
4,5-5	81	5.54	E.T.	,630
pas rép.	13	0.89	Asym.	-,271
Total	1461	100	Applat.	-,018



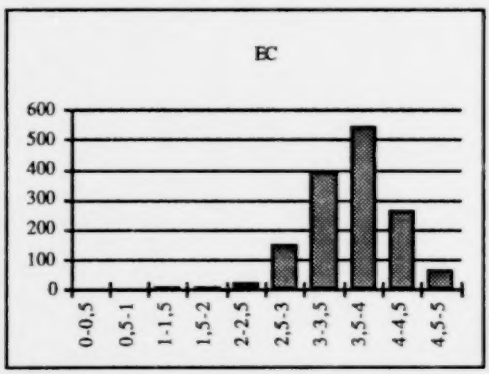
SCG

Valeur	N	%		
0-0,5	0	0.00		
0,5-1	0	0.00		
1-1,5	3	0.21		
1,5-2	9	0.62		
2-2,5	34	2.33		
2,5-3	172	11.77		
3-3,5	403	27.58		
3,5-4	463	31.69		
4-4,5	296	20.26	Moy.	3,634
4,5-5	68	4.65	E.T.	,582
pas rép.	13	0.89	Asym.	-,374
Total	1461	100	Applat.	,371



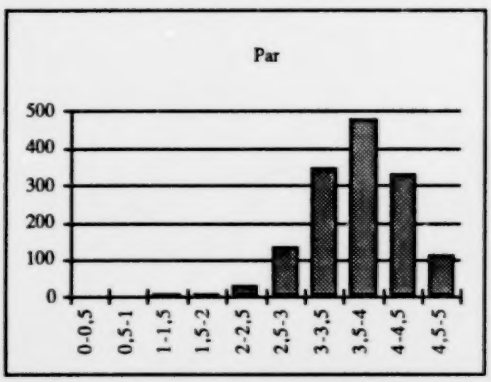
EC

Valeur	N	%		
0-0,5	0	0.00		
0,5-1	0	0.00		
1-1,5	2	0.14		
1,5-2	6	0.41		
2-2,5	27	1.85		
2,5-3	153	10.47		
3-3,5	388	26.56		
3,5-4	547	37.44		
4-4,5	262	17.93	Moy.	3,619
4,5-5	63	4.31	E.T.	,530
pas rép.	13	0.89	Asym.	,346
Total	1461	100	Applat.	,375



Par

Valeur	N	%		
0-0,5	0	0.00		
0,5-1	0	0.00		
1-1,5	2	0.14		
1,5-2	5	0.34		
2-2,5	33	2.26		
2,5-3	135	9.24		
3-3,5	346	23.68		
3,5-4	481	32.92		
4-4,5	332	22.72	Moy.	3,737
4,5-5	114	7.80	E.T.	,584
pas rép.	13	0.89	Asym.	-,336
Total	1461	100	Applat.	,080



APPENDICE Q

Tableaux d'analyses de variance simple pour plans factoriels Effet principal Secteur, Session 1 et 3 du secteur général, Session 1, 3 et 5 du secteur professionnel et tests de ses interactions avec les variables intervenantes

Tableau 1

Effet principal Secteur et tests de ses interactions avec les variables intervenantes

	Secteur			Secteur x sexe			Secteur x âge			Secteur x No. hres d'étude		
	dl	F	p	dl	F	p	dl	F	p	dl	F	p
PSC	1,1446	14,74	,001**	1,1437	2,95	,086	3,1421	0,89	,444	3,1403	0,98	,400
PIT	1,1446	2,82	,093	1,1437	7,20	,007*	3,1421	0,14	,936	3,1403	0,01	,999
EC	1,1446	7,80	,005*	1,1437	4,54	,033*	3,1421	1,39	,243	3,1403	0,60	,612
Par	1,1446	9,08	,003**	1,1437	1,73	,189	3,1421	0,34	,798	3,1403	0,39	,760
CPCN	1,1351	14,56	<,001**	1,1342	0,02	,880	3,1328	0,79	,499	3,1310	0,58	,628
Désespoir	1,1350	18,62	<,001**	1,1341	1,45	,229	3,1327	0,81	,488	3,1309	0,60	,613
Confiance	1,1352	0,49	,483	1,1343	0,25	,616	3,1329	2,04	,107	3,1311	1,90	,127

	Secteur x No. hres trav. rémunéré			Secteur x No. d'échecs			Secteur x No. d'abandons		
	dl	F	p	dl	F	p	dl	F	p
PSC	3,848	1,48	,218	2,1442	1,88	,152	2,1442	1,43	,239
PIT	3,848	1,29	,276	2,1442	0,32	,728	2,1442	0,19	,825
EC	3,848	0,37	,774	2,1442	0,31	,734	2,1442	0,20	,817
Par	3,848	1,28	,278	2,1442	0,51	,602	2,1442	1,54	,215
CPCN	3,792	1,34	,260	2,1347	0,05	,951	2,1347	0,44	,642
Désespoir	3,791	3,16	,024*	2,1346	1,91	,148	2,1346	1,42	,241
Confiance	3,792	0,32	,810	2,1348	2,15	,117	2,1348	1,13	,323

** p ≤,01; * p ≤,05

Tableau 2

Effet principal Session 1 et 3 du secteur général et tests de ses interactions avec les variables intervenantes

	Secteur général			Secteur général x sexe			Secteur général x âge			Secteur général x No. hres d'étude		
	dl	F	p	dl	F	p	dl	F	p	dl	F	p
PSC	1,680	17,89	<,001**	1,677	0,49	,482	3,669	0,54	,653	3,659	0,53	,664
PIT	1,680	3,04	,082	1,677	1,26	,263	3,669	0,46	,713	3,659	1,00	,391
EC	1,680	0,785	,376	1,677	2,59	,108	3,669	2,73	,043*	3,659	0,44	,722
Par	1,680	0,25	,615	1,677	0,00	,987	3,669	3,67	,012*	3,659	1,30	,272
CPCN	1,639	2,89	,090	1,636	0,57	,451	3,628	0,33	,807	3,620	1,00	,392
Désespoir	1,639	1,01	,315	1,636	1,42	,234	3,628	0,11	,956	3,620	1,57	,194
Confiance	1,640	0,69	,406	1,637	0,53	,467	3,629	0,28	,838	3,621	1,09	,351

	Secteur général x No. hres trav. rémunéré			Secteur général x No. d'échecs			Secteur général x No. d'abandons		
	dl	F	p	dl	F	p	dl	F	p
PSC	3,357	1,05	,370	2,676	0,35	,707	2,676	3,81	,023*
PIT	3,357	1,03	,379	2,676	2,67	,070	2,676	3,53	,030*
EC	3,357	1,75	,157	2,676	2,51	,082	2,676	1,99	,137
Par	3,357	0,97	,405	2,676	1,13	,323	2,676	0,95	,386
CPCN	3,333	1,38	,248	2,635	0,18	,839	2,635	0,42	,658
Désespoir	3,333	2,02	,111	2,635	2,79	,062	2,635	0,11	,891
Confiance	3,334	0,33	,800	2,636	4,69	,009**	2,636	0,12	,887

** p ≤,01; * p ≤,05

Tableau 3

Effet principal Session 1, 3 et 5 du secteur professionnel et tests de ses interactions avec les variables intervenantes

	Secteur professionnel			Secteur professionnel x sexe			Secteur professionnel x âge			Secteur professionnel x No. hres d'étude		
	dl	F	p	dl	F	p	dl	F	p	dl	F	p
PSC	2,464	5,29	,005**	2,458	0,79	,455	4,448	0,76	,553	6,447	2,19	,042*
PIT	2,464	4,51	,012*	2,458	0,76	,468	4,448	0,69	,597	6,447	0,99	,429
EC	2,464	0,18	,832	2,458	0,10	,907	4,448	1,46	,212	6,447	1,09	,366
Par	2,464	0,26	,770	2,458	0,20	,822	4,448	1,04	,386	6,447	0,66	,683
CPCN	2,429	0,99	,371	2,423	0,08	,919	4,414	0,44	,781	6,412	1,39	,218
Désespoir	2,429	2,19	,113	2,423	2,22	,110	4,414	1,46	,213	6,412	1,15	,334
Confiance	2,430	4,79	,009**	2,424	0,57	,567	4,415	0,89	,471	6,41	0,88	,507

	Secteur professionnel x No. hres trav. rémunéré			Secteur professionnel x No. d'échecs			Secteur professionnel x No. d'abandons		
	dl	F	p	dl	F	p	dl	F	p
PSC	6,268	1,33	,244	4,458	1,67	,155	4,458	0,73	,575
PIT	6,268	1,71	,118	4,458	1,25	,289	4,458	0,32	,861
EC	6,268	0,62	,714	4,458	0,18	,946	4,458	0,06	,992
Par	6,268	0,98	,438	4,458	0,31	,869	4,458	1,28	,276
CPCN	6,250	1,49	,181	4,423	2,61	,035*	4,423	0,03	,998
Désespoir	6,250	2,73	,014*	4,423	1,88	,114	4,423	0,49	,742
Confiance	6,250	1,29	,263	4,424	1,13	,343	4,424	0,17	,952

** $p \leq ,01$; * $p \leq ,05$

APPENDICE R

**Tableaux d'analyses de variance simple pour plans factoriels
Effet principal Familles de programmes et tests de ses
interactions avec les variables intervenantes**

Tableau 1

Effet principal Famille de programmes et tests de ses interactions avec les variables intervenantes

	Famille de programme			Famille de programme x sexe			Famille de programme x âge			Famille de programme x No. hres d'étude		
	dl	F	p	dl	F	p	dl	F	p	dl	F	p
PSC	6,1415	4,30	<,001**	6,1404	1,38	,220	17,1383	0,54	,936	18,1360	0,86	,624
PIT	6,1415	8,30	<,001**	6,1404	0,56	,763	17,1383	0,57	,917	18,1360	1,07	,382
EC	6,1415	8,45	<,001**	6,1404	1,77	,102	17,1383	1,03	,425	18,1360	1,38	,132
Par	6,1415	3,46	,002**	6,1404	0,63	,705	17,1383	0,40	,986	18,1360	0,62	,884
CPCN	6,1323	3,40	,003**	6,1312	0,20	,978	17,1292	0,59	,901	18,1270	0,76	,746
Désespoir	6,1322	5,08	<,001**	6,1311	0,73	,626	17,1291	0,84	,642	18,1269	0,85	,638
Confiance	6,1324	1,38	,221	6,1313	0,27	,952	17,1293	0,83	,660	18,1271	0,88	,601

	Famille de programme x No. hres trav. rémunéré			Famille de programme x No. d'échecs			Famille de programme x No. d'abandons		
	dl	F	p	dl	F	p	dl	F	p
PSC	18,817	0,98	,481	12,1401	0,72	,737	12,1401	0,50	,915
PIT	18,817	0,98	,478	12,1401	0,92	,530	12,1401	0,81	,636
EC	18,817	1,37	,139	12,1401	1,30	,214	12,1401	0,63	,818
Par	18,887	1,34	,154	12,1401	0,49	,921	12,1401	0,99	,458
CPCN	18,762	0,69	,821	12,1309	1,06	,393	12,1309	0,80	,651
Désespoir	18,761	1,28	,196	12,1308	1,52	,112	12,1308	0,81	,637
Confiance	18,762	0,63	,877	12,1310	1,90	,030*	12,1310	0,98	,464

** p ≤,01; * p ≤,05

APPENDICE S

Tableaux d'analyses de variance simple pour plans factoriels
Effet principal Réussite scolaire et tests de ses
interactions avec les variables intervenantes

Tableau A

RÉPARTITION DES SUJETS SELON LEUR FORCE SCOLAIRE AU SECONDAIRE MESURÉE À L'AIDE DE LA COTE DU SRAM

et selon le secteur d'étude

	FAIBLES N	MOYENS N	FORTS N	TOTAL N
préuniversitaire	100	349	284	733
technique	199	251	47	497
TOTAL	299	600	331	1230

et selon la famille de programmes d'étude

Sc. de la nature	10	93	174	277
Sc. humaines	64	199	92	355
Lettres	23	56	17	96
Tech. biologiques	45	52	10	107
Tech. physiques	63	46	10	119
Tech. humaines	7	61	13	81
Tech. de l'administration	76	82	8	166
TOTAL	288	589	324	1201

Tableau B

RÉPARTITION DES SUJETS SELON LEUR FORCE SCOLAIRE À LA 1ÈRE SESSION AU CÉGEP

	Faibles N	Moyens N	Forts N	Total N
et selon le secteur d'étude				
préuniversitaire	158	390	207	755
technique	174	275	125	574
TOTAL	332	665	332	1329
et selon la famille de programmes d'étude				
Sc. de la nature	50	149	93	292
Sc. humaines	83	188	90	361
Lettres	21	53	23	97
Tech. biologiques	32	69	40	141
Tech. physiques	44	60	31	135
Tech. humaines	24	49	10	83
Tech. de l'administration	66	82	39	187
TOTAL	320	650	326	1296

Tableau C

RÉPARTITION DES SUJETS SELON LEUR FORCE SCOLAIRE AU CÉGEP

	Faibles N	Moyens N	Forts N	Total N
et selon le secteur d'étude				
préuniversitaire	154	386	252	792
technique	206	338	109	653
TOTAL	360	724	361	1445
et selon la famille de programmes d'étude				
Sc. de la nature	49	150	113	312
Sc. humaines	70	194	110	374
Lettres	31	42	28	101
Tech. biologiques	29	91	27	147
Tech. physiques	58	74	26	158
Tech. humaines	13	57	16	86
Tech. de l'administration	95	97	37	229
TOTAL	345	705	357	1407

Tableau D

RÉPARTITION DES SUJETS SELON LEUR FORCE SCOLAIRE AU SECONDAIRE MESURÉE À L'AIDE DE LA COTE DU SRAM

	Faibles N	Moyens N	Forts N
et selon leur nombre d'heures consacrées aux études dans une semaine			
1 à 5 heures d'étude	65	117	33
6 à 10 heures d'étude	114	203	96
11 à 20 heures d'étude	87	231	140
plus de 20 heures d'étude	24	38	44
et selon le nombre d'heures consacrées à un emploi rémunéré			
1 à 10 heures pr emploi	44	106	71
11 à 15 heures pr emploi	50	123	53
16 à 20 heures pr emploi	63	94	38
plus de 21 heures pr emploi	37	48	15
et selon le nombre d'échecs au collège			
aucun	151	405	288
1 ou 2 cours échoués	48	103	27
3 cours échoués ou plus	97	88	13
et selon le nombre de cours abandonnés ou annulés au cégep			
aucun	142	393	272
1 ou 2 cours	100	145	44
3 cours ou plus	54	58	12
et selon leur sexe			
masculin	138	210	133
féminin	158	383	193
et selon leur âge			
16-17 ans	62	222	146
18 ans	46	167	122
19 ans	57	98	40
20 ans et plus	127	107	17

Tableau E

RÉPARTITION DES SUJETS SELON LEUR FORCE SCOLAIRE
À LA 1ÈRE SESSION AU CÉGEP

	FAIBLES N	MOYENS N	FORTS N
et selon leur nombre d'heures consacrées aux études dans une semaine			
1 à 5 heures d'étude	88	101	34
6 à 10 heures d'étude	134	229	79
11 à 20 heures d'étude	90	260	153
plus de 20 heures d'étude	16	56	48
et selon le nombre d'heures consacrées à un emploi rémunéré			
1 à 10 heures pr emploi	43	120	67
11 à 15 heures pr emploi	67	115	59
16 à 20 heures pr emploi	65	100	39
plus de 21 heures pr emploi	30	57	17
et selon le nombre d'échecs au collège			
aucun	180	445	293
1 ou 2 cours échoués	44	125	22
3 cours échoués ou plus	106	90	13
et selon le nombre de cours abandonnés ou annulés au cégep			
aucun	185	433	250
1 ou 2 cours	107	161	50
3 cours ou plus	38	66	28
et selon leur sexe			
masculin	146	248	122
féminin	184	408	205
et selon leur âge			
16-17 ans	111	217	109
18 ans	81	175	89
19 ans	53	106	45
20 ans et plus	82	152	84

Tableau F

RÉPARTITION DES SUJETS SELON LEUR FORCE SCOLAIRE AU CÉGEP

	Faibles N	Moyens N	Forts N
et selon leur nombre d'heures consacrées aux études dans une semaine			
1 à 5 heures d'étude	86	125	27
6 à 10 heures d'étude	136	245	97
11 à 20 heures d'étude	107	268	170
plus de 20 heures d'étude	23	62	50
et selon le nombre d'heures consacrées à un emploi rémunéré			
1 à 10 heures pr emploi	47	124	73
11 à 15 heures pr emploi	66	128	68
16 à 20 heures pr emploi	66	117	41
plus de 21 heures pr emploi	39	66	14
et selon le nombre d'échecs au collège			
aucun	180	448	343
1 ou 2 cours échoués	32	167	14
3 cours échoués ou plus	145	103	1
et selon le nombre de cours abandonnés ou annulés au cégep			
aucun	176	455	293
1 ou 2 cours	110	186	52
3 cours ou plus	71	77	13
et selon leur sexe			
masculin	175	262	129
féminin	181	451	228
et selon leur âge			
16-17 ans	96	220	129
18 ans	73	164	125
19 ans	55	113	51
20 ans et plus	128	209	51

Tableau 1

Effet principal Cote du SRAM et tests de ses interactions avec les variables intervenantes

	SRAM			SRAM x sexe			SRAM x âge			SRAM x No. hres d'étude		
	dl	F	p	dl	F	p	dl	F	p	dl	F	p
PSC	2,1217	10,93	<,001**	2,1209	2,01	,135	6,1199	0,90	,494	6,1180	1,13	,340
PIT	2,1217	5,97	,002*	2,1209	0,46	,632	6,1199	1,44	,196	6,1180	0,84	,536
EC	2,1217	2,56	,078	2,1209	0,40	,668	6,1199	0,68	,666	6,1180	1,40	,209
Par	2,1217	2,15	,117	2,1209	1,89	,151	6,1199	1,95	,070	6,1180	1,54	,160
CPCN	2,1141	0,68	,507	2,1133	0,85	0,427	6,1123	0,18	,983	6,1106	0,64	,698
Désespoir	2,1140	1,58	,207	2,1132	0,88	,416	6,1122	0,49	,819	6,1105	1,72	,113
Confiance	2,1141	4,77	,009**	2,1133	1,57	,208	6,1123	1,16	,325	6,1106	0,72	,630

	SRAM x No. hres trav. rémunéré			SRAM x No. d'échecs			SRAM x No. d'abandons		
	dl	F	p	dl	F	p	dl	F	p
PSC	6,730	0,70	,654	4,1211	2,22	,065	4,1211	1,49	,203
PIT	6,730	2,34	,030*	4,1211	3,16	,014*	4,1211	2,64	,032*
EC	6,730	1,66	,129	4,1211	3,48	,008**	4,1211	4,25	,002**
Par	6,730	1,08	,373	4,1211	0,81	,516	4,1211	3,90	,004**
CPCN	6,686	0,52	,795	4,1135	0,39	,815	4,1135	1,50	,199
Désespoir	6,685	1,10	,358	4,1134	0,75	,561	4,1134	1,59	,175
Confiance	6,686	0,52	,793	4,1135	0,41	,803	4,1135	0,51	,726

** $p \leq ,01$; * $p \leq ,05$

Tableau 2

Effet principal Réussite scolaire à la 1ère session et tests de ses interactions avec les variables intervenantes

	1ère session			1ère session x sexe			1ère session x âge			1ère session x No. hres d'étude		
	dl	F	p	dl	F	p	dl	F	p	dl	F	p
PSC	2,1315	125,03	<,001**	2.1307	1,08	,340	6,1292	0,57	,752	6,1276	1,56	,156
PIT	2,1315	10,80	<,001**	2,1307	0,11	,892	6,1292	1,27	,267	6,1276	1,99	,064
EC	2,1315	40,34	<,001**	2,1307	1,29	,274	6,1292	1,26	,274	6,1276	1,90	,078
Par	2,1315	32,70	<,001**	2,1307	2,21	,110	6,1292	1,24	,282	6,1276	1,13	,344
CPCN	2,1231	5,37	<,001**	2,1223	1,08	,339	6,1210	1,05	,391	6,1194	1,02	,412
Désespoir	2,1230	0,26	,773	2,1222	0,06	,939	6,1209	3,49	,002**	6,1193	0,93	,475
Confiance	2,1231	6,19	<,001**	2,1223	1,48	,227	6,1210	0,43	,857	6,1194	0,40	,879

	1ère session x No. hres trav. rémunéré			1ère session x No. d'échecs			1ère session x No. d'abandons		
	dl	F	p	dl	F	p	dl	F	p
PSC	6,767	0,96	,452	4,1309	0,45	,774	4,1309	1,13	,342
PIT	6,767	1,42	,206	4,1309	0,62	,646	,1309	1,16	,326
EC	6,767	0,90	,493	4,1309	0,08	,990	4,1309	0,98	,419
Par	6,767	1,24	,281	4,1309	0,53	,715	4,1309	1,63	,163
CPCN	6,720	0,96	,455	4,1225	0,10	,983	4,1225	0,19	,945
Désespoir	6,719	1,32	,246	4,1224	1,90	,108	4,1224	0,87	,482
Confiance	6,720	1,57	,152	4,1225	0,85	,493	4,1225	0,26	,902

** p ≤,01; * p ≤,05

Tableau 3

Effet principal Réussite scolaire au cégep et tests de ses interactions avec les variables intervenantes

	Réussite au cégep			Réussite au cégep x sexe			Réussite au cégep x âge			Réussite au cégep x No. hres d'étude		
	dl	F	p	dl	F	p	dl	F	p	dl	F	p
PSC	2,1430	113,31	<,001**	2,1420	0,24	,787	6,1402	1,28	,261	6,1384	2,59	,017*
PIT	2,1430	12,62	<,001**	2,1420	0,42	,654	6,1402	2,09	,052	6,1384	1,18	,314
EC	2,1430	37,95	<,001**	2,1420	0,36	,701	6,1402	0,38	,895	6,1384	1,18	,316
Par	2,1430	34,66	<,001**	2,1420	2,51	,081	6,1402	0,83	,547	6,1384	1,72	,114
CPCN	2,1337	8,89	<,001**	2,1327	1,43	,240	6,1311	1,50	,173	6,1293	0,40	,878
Désespoir	2,1336	0,03	,967	2,1326	0,11	,899	6,1310	0,77	,595	6,1292	0,89	,503
Confiance	2,1238	17,47	<,001**	2,1328	1,40	,247	6,1312	2,09	,052	6,1294	0,16	,988

	Réussite au cégep x No. hres trav. rémunéré			Réussite au cégep x No. d'échecs			Réussite au cégep x No. d'abandons		
	dl	F	p	dl	F	p	dl	F	p
PSC	6,837	1,04	,399	4,1424	0,53	,716	4,1424	1,64	,162
PIT	6,837	0,54	,780	4,1424	0,32	,863	4,1424	1,87	,113
EC	6,837	1,89	,080	4,1424	0,40	,812	4,1424	0,8	,514
Par	6,837	2,25	,037*	4,1424	0,61	,653	4,1424	1,34	,254
CPCN	6,783	1,32	,244	4,1331	0,81	,520	4,1331	2,57	,037*
Désespoir	6,782	0,43	,860	4,1330	0,24	,918	4,1330	0,83	,507
Confiance	6,783	0,91	,486	4,1332	0,92	,454	4,1332	1,55	,186

** p ≤,01; * p ≤,05

Code de diffusion : 1532-0519